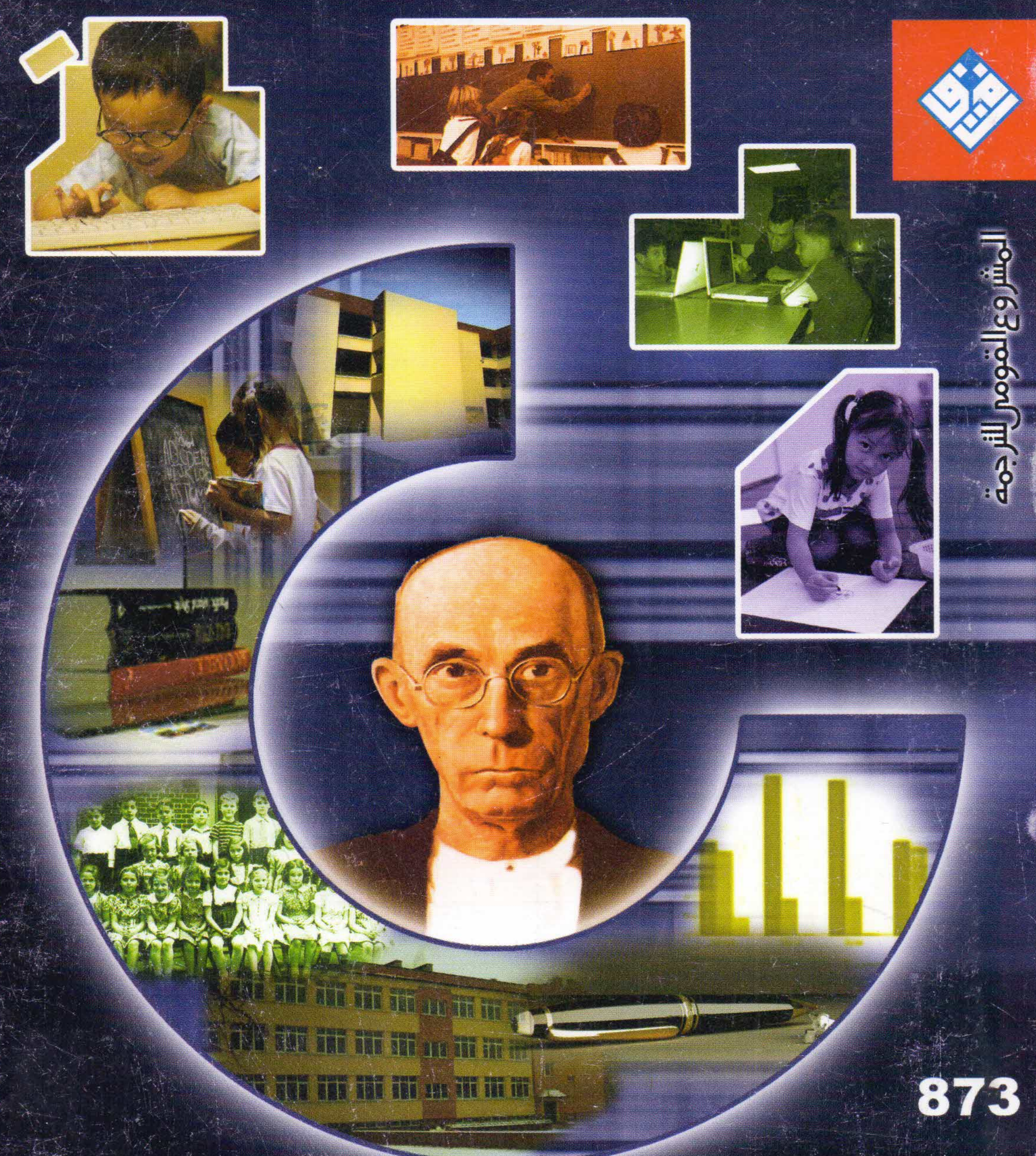
معلمون لمدارس المستقبل

تحليل المؤشرات العالمية للتعليم

المجلس الأعلى للثقافة



873

تقرير صادر عن اليونسكو

ترجمة : بهاء شاهين





تهتم الحكومات بتحليل السياسات الدولية المقارنة فى إطار البحث عن سياسات تعليمية فعالة. وتسعى للتعلم من بعضها البعض بشأن كيفية كفالة فوائد ومزايا التعليم للجميع، وكيفية إدارة عمليتى التعليم والتدريس من أجل تدعيم التعليم طوال مراحل الحياة.

وفى إطار جهود وطنية قامت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو بتعديل برامجهما الإحصائية فى محاولة لتلبية الطلب المتزايد على المعلومات الخاصة بنظم التعليم.

واستنادا إلى مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بدأت إحدى عشرة دولة بالاشتراك مع المنظمتين، وبدعم مالى من البنك الدولى ، بتنفيذ البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ١٩٩٧.

وتأتى أهمية هذا الكتاب فى أنه يتناول أحد العناصر الأساسية فى تطوير التعليم، ألا وهو المعلمون أنفسهم، من حيث ظروف عملهم وطبيعته والمؤهلات والتدريب المستمر اللازم لهم، والمرتبات التى يحصلون عليها.

ويقدم الكتاب ذلك كله من خلال مقارنة أوضا ع المعلمية فى كل من الدول المشاركة فى المؤتمر العالمى للتعليم ودول منظمة العاون الاقتصادى والتنمية.

المشروع القومى للترجمة

معلمون لمدارس المستقبل

تأليف : مجموعة من الباحثين

ترجمة : بهـــاء شاهين



٢٠٠٥

المشروع القومى للترجمة
إشراف: جابر عصفور

- العدد : ٨٧٣
- معلمون لمدارس المستقبل
- مجموعة من الباحثين
- بهاء شاهين
- الطبعة الأولى ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب:
Teachers for tomorrow's school
First published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France and the Organization for Economic Co-operation and Development, 2, rue André Pascal, 75775 Paris cedex 16, France.

شارع الجبلاية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت: ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس: ٧٣٥٨٠٨٤
EL Gabalaya st. Opera House, El Gezira, Cairo
TEL: 7352396 Fax: 7358084

تهدف إصدارات المشروع القومى للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربى وتعريفه بها ، والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافاتهم ، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلس الأعلى للثقافة.

المحتويات

تصدير المترجم

المعلمون لهم دور أساسى ورئيسى فى تحسين وظيفة النظم التعليمية وضمان تحقيق نتائج تعليمية إيجابية . والدور الذى يقومون به فى المجتمع يختلف عن الدور الذى يقوم به سائر المهنيين . فالمعلمون يمثلون نماذج لها دور أساسى فى بناء المجتمع . ويعقد صناع السياسات والمجتمع بوجه عام آمالاً عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيين ومربين يصنعون أجيال المستقبل وباعتبارهم قادة فى المجتمع . ولذا حينما شرعت فى قراءة هذا الكتاب ضمن مجموعة أخرى من الكتب التى تتناول موضوعات تطوير التعليم من جوانب مختلفة ، تداعت إلى ذاكرتى على الفور وقائع مؤتمر الترجمة وحوار الثقافات الذى انعقد فى المجلس الأعلى للثقافة فى بداية هذا العام . وتذكرت تلك الورقة البحثية التى كنت قد شاركت بها فى فاعليات هذا المؤتمر ، والتى أثرت فيها عددًا من النقــاط ، أو بالأحرى التساؤلات ، وكان من بينها سؤال مهم يلح علىَّ دائمًا كلما شرعت فى كتابة أو ترجمة أى عمل علمى أو أدبى ، وهو : ماذا نكتب أو ماذا نترجم؟ إذ إن الإجابة عن هذا السؤال هى – فى رأيى الشخصى – نقطة البداية لإحداث التغير الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والعلمى أيضًا الذى ننشده . وإذا كانت عملية إصلاح التعليم وتطويره هى الشغل الشاغل لجميع القائمين على العملية التعليمية فى مصر حاليًا – أو هكذا يجب أن تكون – فالأجدر بنا بوصفنا مترجمين أن نركز جهدنا فى ترجمة الكتابات والأعمال العلمية المتخصصة التى تعالج هذا الموضوع من زوايا متعددة .

وفى أثناء ترجمة هذا الكتاب ، وكما هو الحال أيضًا عند ترجمة أى عمل آخر ، يصر عقلى الواعى والباطن دائمًا على أن يربطنى بمشكلات الوطن وقضاياه التى تكون دائمًا واسطة العقد فى كل ما أترجم أو أكتب ؛ إذ أربط دوما بين الأفكار الإيجابية والحلول العملية التى قد ترد فى أى عمل أعكف على ترجمته وبين المشكلات أو الأزمات التى نعانى منها فى مصـــر أو فى دول العالم الثـــالث بوجه عـــام . فالكاتب أو المترجم لا يكتب أو يترجم لمجرد ممارسة الكتابة أو الترجمة بصفتها مهنة أو حرفة وإنما باعتبارها رسالة ووسيلة لتغيير مجتمعه وبيئته إلى مجتمع أفضل ، أو هذا ما يجب أن يكون .

ونظرًا لأن التعليم والتدريب يلعبان دورًا مهما وحيويا فى مساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية العميقة ، وتدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للنمو الاقتصادى، فإن قدرة نظم التعليم والتدريب على القيام بهذه الأدوار تعتمد على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية ذاتها تستجيب للتعليم ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون المحتوى التعليمى بأساليب تلبى احتياجات أفراد المجتمع فى الوقت الراهن وفى المستقبل . وتأتى أهمية هذا الكتاب فى أنه يتناول أحد العناصر الأساسية فى تطوير التعليم ، ألا وهو المعلمون أنفسهم من حيث ظروف عملهم وطبيعته والمؤهلات والتدريب المستمر اللازم لهم والمرتبات التى يحصلون عليها ؛ حيث يلاحظ أن جُلَّ الكتب التى تتناول قضايا تطوير التعليم تغفل عادة هذا العنصر. ويقدم الكتاب ذلك كله من خلال مقارنة أوضاع المعلمين فى كل من الدول المشاركة فى المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

وفى أثناء متابعة ترجمة هذا الكتاب طافت بخاطرى الملاحظات التالية التى آمل أن يجد فيها القائمون على شئون التعليم وتطويره بعض العون :

أولا : عند النظر فى تحسين أوضاع المعلمين وظروف عملهم ، يجب التمييز بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات حضور الطلاب وعدد ساعات عمل المعلم فى اليوم الواحد ، وعدد الفصول والطلاب الذين يشرف عليهم المعلم الواحد ، وتقسيم وقت المعلم بين أداء مهام التدريس وأداء مهام أخرى .

ثانيا : يجب أن يوضع فى الاعتبار عند تقدير وقياس الجهد البدنى والعقلى الذى يبذله المعلم أنه يمارس المهام التالية : القيام بتحضير المنهج الدراسى وتدريسه داخل الفصول ، وإعداد الامتحانات الشهرية والسنوية ، وتصحيح الواجبات والامتحانات والإشراف والتوجيه ومقابلة أولياء الأمور، وتصحيح الاختبارات الشهرية والسنوية ، ومهام الريادة والإشراف إلخ . وأن ذلك كله يستنزف الكثير من الجهد والوقت.

ثالثا : أن يوضع فى الاعتبار – عند النظر فى أوضاع المدرسين وتنمية العملية التعليمية فى مصر– ارتفاع معدلات عدم المساواة فى توزيع الدخل . إذ يشير تقرير التنمية البشرية الذى أعده معهد التخطيط القومى بالاشتراك مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى عام ٢٠٠١ /٢٠٠٢ إلى وجود فجوة كبيرة فى الأجور بين الجهاز الحكومى والهيئات التابعة للدولة ، حيث يبلغ متوسط الأجر الشهرى فى وزارة قطاع الأعمال ٧١٥٦ جنيها شهريا ، ويبلغ فى وزارة الخـــارجية ٦٠٥٩ جنيها شهريا ، ويبلغ متوسط الأجر للعـــاملين والعاملات فى المجلس القومى للمرأة ٥٢٣٨ جنيها شهريا . كما يتبين من تحليل البيانات والجداول الإحصائية المقارنة الواردة فى هذا الكتاب عدم توافر كل البيانات الخاصة بأوضاع المعلمين فى مصر ، خاصة ما يتعلق منها بالمرتبات القانونية .

وفيما يتعلق بهذه الجزئية تحديدا يلاحظ أن مرتب المعلم فى مصر الذى يحمل مؤهلا جامعيا والحاصل على الحد الأدنى من التدريب بعد ١٥ سنة من العمل لا يتعدى ٦٠٠ جنيه شهريا (بما فى ذلك الحوافز والبدلات ومكافآت الامتحانات) ، أى حوالى ٧٢٠٠ جنيه سنويا ، أى ما يعادل ١٢٠٠ دولار فى السنة . فى حين إن نظيره فى كل من الأردن وتونس (وهما دولتان عربيتان من دول المؤشر العالمى للتعليم وتتشابه ظروفهما الاجتماعية والاقتصادية والسياسية مع الظروف السائدة فى مصر) يحصل على ١٠٦٥٢ دولارًا و ١٢٨٧٧ دولارًا سنويا على التوالى . وإذا وضعنا فى الاعتبار الدور المهم الذى يقوم به المعلمون فى المجتمع ومقارنة الخدمات والمزايا التى تقدم لهم بما يقدم لفئات أخرى فى المجتمع من ضباط الجيش والشرطة مثلا من خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية والنوادى الخاصة المتميزة ، يتبين لنا مدى التباين فى عدم المساواة الذى ينعكس سلبا على العملية التعليمية وعلى المجتمع كله فى المحصلة النهائية .

رابعا : يجب عدم قصر تعريف التعليم على كونه مجرد إلحاق التلاميذ بالمدارس، بل يجب أن يتضمن هذا التعريف أولا وقبل كل شيء مفهوم جودة التعليم وأن توجد مقاييس صحيحة لقياس هذه الجودة .

خامسا : يجب النظر إلى تطوير التعليم وبنيته الأساسية من منظور أكثر شمولية وعمومية ، بحيث يؤخذ فى الاعتبار جميع فئات المجتمع بما فيهم المعاقون حركيا . إذ من الملاحظ أنه رغم أن مصر قد خرج منها طه حسين المعاق بصريا الذى حصل على أرفع الشهادات العلمية وتبوأ أرفع المناصب الإدارية فى الدولة ، لم يضع القائمون على شئون التعليم من مسئولين إداريين وفنيين تجهيز مبانى المدارس والجامعات بحيث تتيح للتلاميذ والطلاب من المعاقين حركيا إمكانية الوصول إلى أماكن الدراسة بيسر وسهولة تطبيقا للقواعد العالمية وكود المبانى المطبق فى المنشآت العامة . والواقع أن هذه النقطة

تحديدا قد طرحت نفسها على بشدة وأنا أتابع ترجمة هذا الكتاب ، حيث تذكرت أستاذى المعاق الذى كان يستخدم كرسيا متحركا والذى كان يدرس لى مادة الترجمة فى كلية الآداب بجامعة القاهرة وكنت أتخيل ما يمكن أن يعانيه من ألم نفسى وجسدى وهو يحمل على الأعناق لعدم تجهيز مبانى الكلية بالتجهيزات اللازمة التى كان وجودها سيوفر عليه كل هذا العنت . والواقع أننى قد علمت مؤخرا أن عميد كلية الآداب السابق الأستاذ الدكتور أحمد حسن إبراهيم قد تدارك شخصيا هذا القصور وساهم بماله الخاص فى تجهيز أحد مبانى كلية الآداب بتسهيلات خاصة تيسر للطلاب المعاقين حركيا الوصول بسهولة إلى قاعات الدرس . ويكفى للدلالة على أهمية مثل هذه التسهيلات ، التى لا تمثل من الناحية الفعلية أية أعباء مادية كبرى علــى ميزانية الدولة ، أن نشــير إلى أن١٠٪ من سكان مصــر يدرجون ضمن المعاقين بمختلف أنواع الإعاقات ، وأن ٢٥٪ من نسبة الـــ ١٠٪ تلك من المصابين بإعاقات فى الجهاز الحركى ، وفقًا لتقديرات الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية . ويعنى ذلك أنه يمكن دمج حوالى ٢ مليون معـــاق حركى فى المجتمع وتحويلهم من فئـــات مَعِيلة إلى فئات منتجة مسلحة بالمعرفة والعلم والتعليم ، بحيث تضيف إلى المجتمع وتثريه ولا تكون مجرد عالة عليه . ويكفى أن نشير أيضًا على سبيل المقارنة إلى أن حوالى ٧٪ من طلبة الجامعات فى فرنسا من المعاقين بمختلف أنواع الإعاقات وتقدم لهم كافة التسهيلات اللازمة لإدماجهم فى المجتمع بيسر وسهولة .

وختاما أرجو أن أكون قد أسهمت بهذه الترجمة فى إضافة مادة جديدة للمكتبة العربية أرى أننا فى حاجة ماسة إليها. وليوفقنا الله جميعا من أجل العمل على إعداد أجيال قادرة على التسلح بالعلم والمعرفة الحديثة لبناء مصر أكثر رفعة وازدهارا .

بهاء شاهين

تقـديم المحررين

شهد عقد التسعينيات اطراد الطلب على التعليم . وقد كانت الحوافز الكبيرة التى تقدم للأفراد والاقتصاديات والمجتمعات من أجل رفع مستوى التعليم تمثل القوى المحفزة وراء مشاركة الناس من جميع الأعمار ، بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مراحل العمر المتقدمة ، بشكل مطرد فى نشاطات التعلم واسعة النطاق . والتحدى الذى نواجهه فى هذا العصر الذى يتميز بانتشار وتنوع الطلب على التعلم طوال مراحل العمر ، هو كيف نواجه على أفضل نحو ممكن هذا الطلب المتزايد وأن نضمن فى الوقت نفسه أن طبيعة وأنماط التعلم تتفق مع الاحتياجات المطلوبة بطريقة اقتصادية وفعالة من حيث التكاليف . وثمة إدراك متزايد بأن المعلمين يلعبون دورًا محوريًا فى الجهود المبذولة الرامية إلى تحسين وظيفة النظم التعليمية وزيادة النتائج المتحصلة من التعليم . ولكن هل تعكس السياسات الحكومية بشكل ثابت هذا الإدراك ؟ وكيف تساعد المعلمين على دفع الامتياز والجودة قدمًا وبالتالى التأثير فى مستويات الإنجاز التحصيلى ؟ ونحن نتوقع من المعلمين أن يستجيبوا لمطالب وحاجات مجتمعاتية متزايدة ومطردة ، ولكن كيف نمكنهم من القيام بذلك؟

تهتم الحكومات على نحو مطرد بتحليل السياسات الدولية المقارنة ، فى إطار البحث عن سياسات تعليمية فعالة . فمن خلال التعاون على المستوى الدولى ، تسعى الحكومات للتعلم من بعضها البعض بشأن كيفية كفالة فوائد ومزايا التعليم للجميع وكيفية إدارة عمليتى التعليم والتدريس من أجل تدعيم التعليم طوال مراحل الحياة .

وقد أسفر هذا الاهتمام فى دول كثيرة عن بذل جهد رئيسى لتقوية وتدعيم جمع الإحصائيات والمؤشرات المقارنة وإعداد التقارير فى مجال التعليم . وفى إطار هذه الجهود الوطنية قامت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو بتعديل برامجهما الإحصائية فى محاولة لتلبية الطلب المتزايد على المعلومات الخاصة بنظم التعليم .

وقامت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، باعتبارها جزءًا من هذه الجهود المبذولة ، خلال الثلاثة عشر عامًا الماضية ، بإعداد ونشر مجموعة كبيرة من المؤشرات المقارنة التى توفر رؤى ثاقبة ومتبصرة لوظيفة النظم التعليمية ، والتدقيق فى كل من الموارد المستثمرة فى التعليم وعائد ذلك على الأفراد والمجتمعات . وقد أصبحت هذه المؤشرات بمثابة قاعدة متفردة للمعرفة ، وتدعيم للسياسات العامة التى تسعى إلى تحسين الالتحاق بالتعليم لكى تجعل من التعلم طوال مراحل العمر حقيقة واقعة متاحة للجميع ، وزيادة جودة فرص التعليم وضمان الاستخدام الفعال والكفء للموارد والتوزيع العادل والمنصف لفرص التعليم .

واستنادا إلى مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بدأت إحدى عشرة دولة ، بالاشتراك مع منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وبدعم مالى من البنك الدولى ، بتنفيذ البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى عام ١٩٩٧ . وهذه الدول هى الأرجنتين والبرازيل وشيلى والصين والهند وإندونيسيا والأردن وماليزيا والفلبيين وروسيا الاتحادية وتايلاند . وقد اجتمعت هذه الدول لأول مرة فى الفترة من ١٠ إلى ١٢ سبتمبر ١٩٩٧ من أجل :

- استكشاف منهج عمل المؤشرات العالمية للتعليم الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .
- وضع آلية تستطيع الدول المشاركة من خلالها الاتفاق على كيفية جعل اهتمامات السياسة المشتركة قابلة للتعديل والتنقيح بالنسبة لعملية التقويم الكمى المقارن .
- التوصل إلى اتفاق بشأن مجموعة المؤشرات الصغيرة والحاسمة والمهمة التى تشير بصدق إلى الأداء التعليمى المرتبط بأهداف السياسة وقياس الوضع الراهن للتعليم ، بحيث تتسم بالكفاءة والتوقيت المناسب والصلاحية على المستوى الدولى .
- مراجعة الأساليب المستخدمة وأدوات جمع البيانات من أجل تطوير هذه المؤشرات .
- تحديد الاتجاهات اللازمة لإجراء المزيد من العمل والتحليل المتطور الذى يتخطى حدود المجموعة الأولية من المؤشرات ووضع خطة عملية وجدول زمنى لتنفيذ البرنامج الاستطلاعى الأولى .

وقد ساهمت الدول المشاركة منذ ذلك الحين بأشكال مختلفة فى العمل الخاص بتحليل المفاهيم والتطوير وطبقت أدوات جمع البيانات الخاصة بالمؤشرات العالمية للتعليم ومنهاج العمل على المستوى الوطنى بالتنسيق مع منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة

اليونسكو ، وتعاونت معًا من خلال عقد اجتماعات للخبراء على المستوى الوطنى والإقليمى والدولى ، وعملت معًا على تطوير المؤشرات . وقد انضمت دول أخرى إلى المشروع بعد ذلك ، ومن بينها مصر وباراجواى وبيرو وسيريلانكا وتونس وأورجواى وزيمبابوى . وفى عام ١٩٩٩ أدى الطلب المتزايد على السياسات ذات الصلة والإحصائيات الحديثة الموثوق بها . ومقارنتها على المستوى الدولى ، إلى إنشاء معهد اليونسكو للإحصاء . وقد أصبح لهذا المعهد دور مهم فى دعم تطوير المفاهيم والمناهج الخاصة ببرنامج المؤشرات العالمية للتعليم ، كما عمل أيضًا باطراد على دمج العديد من نشاطات المؤشرات العالمية للتعليم ضمن برنامج عمله الخاص . وهو يعمل على توسيع نطاق أهداف البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم وعملياته لتشمل مجموعة أكبر من الدول ، من خلال برامج التنمية الوطنية والإقليمية .

وهذا التقرير هو التقرير الثانى من سلسلة المطبوعات التى تسعى إلى تحليل المؤشرات التى وضعت من خلال برنامج المؤشرات العالمية للتعليم فى مجالات ذات أهمية كبرى بالنسبة للحكومات ، ودمج البيانات المجمعة من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى مع البيانات المقارنة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . ويهدف هذا التقرير فى المقام الأول إلى إلقاء الضوء على العرض والطلب من المدرسين الأكفاء فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، وفى مواجهة الإدراك المتزايد لدور المعلمين فى تحسين وظيفة النظم التعليمية وضمان نتائج تعليمية إيجابية . ويستعرض الفصل الأول السياق الاقتصادى الكلى الواسع لنظم التعليم فى دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم وتأثيره على السياسة العامة واستعراض اتجاهات التمويل والتوجيه التعليمى ، مع الاهتمام بشكل خاص بمدى ارتباط ذلك كله بالمعلمين وظروف التدريس ، ويستعرض أنماط الدخول والمشاركة فى النظام التعليمى لتحديد المتغيرات التى تطرأ فى الطلب على المعلمين . ويستعرض الفصل الثانى المتغيرات المتوقعة فى الطلب على المعلمين خلال سنى العقد القادم فى ظل سيناريوهات مختلفة للتعيين ، ويستعرض دلالات ذلك المالية ، ويقارن الأشياء المطلوبة من المدرسين فى الوقت الراهن وفى المستقبل من حيث التوقعات العامة والمؤهلات المطلوبة وأعباء العمل المتوقعة بما يقدمه لهم من حيث الحوافز المالية والآفاق المهنية المستقبلية ، ويستعرض فى النهاية خيارات السياسة والأولويات النسبية المتاحة بالنسبة للدول حينما توازن بين توسيع نطاق الدخول إلى التعليم مقابل الحاجة إلى اجتذاب المعلمين الأكفاء والحفاظ عليهم . ويقدم الفصل الثالث فى النهاية قوائم إحصائية بالعوامل

المهمة التى تحدد العرض والطلب الخاص بالمعلمين المؤهلين فى كل دولة من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم وإلقاء الضوء على نواحى القوة والضعف النسبية فى النظم التعليمية . فى ضوء مواصفات وخصائص نظم التعليم الأخرى فى الدول المشاركة فى كل من البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

ورغم التقدم المهم الذى تحقق خلال السنين الثلاث الأولى من البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى وضع سياسة ذات صلة بموضوع مؤشرات التعليم بحيث يمكن مقارنتها على المستوى الدولى ، فإنه لا ينبغى اعتبار المؤشرات المعروضة مؤشرات نهائية ، ولكنها تعد ، وستظل ، خاضعة لعملية تطوير وتحسين مستمر . وبالإضافة إلى ذلك ، ورغم أنه كان من الممكن توفير إحصاءات مقارنة فيما يتعلق بالالتحاق بالتعليم وأنماط الإنفاق ، فإن المعلومات المقارنة الخاصة بجودة التعليم ونوعيته فى دول برنامج مؤشرات التعليم قد بدأت لتوها فى الظهور . ويحتاج الأمر إلى مؤشرات جديدة للمقارنة فى مجال أوسع من مجالات التعليم لكى تعكس التحول المستمر فى الاتجاه الحكومى والشعبى ، والانتقال من التحكم فى المدخلات والمحتوى إلى التركيز على النتائج التعليمية .

ومن ثم فإن الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، بالاشتراك مع منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تواصل العمل على تطوير المؤشرات والتحليلات التى يمكن أن تساعد الحكومات على إدخال تحسينات فى المدارس ، وتحسين فرص المشاركة بالنسبة للشباب حينما يصلون إلى مرحلة النضج وإلى حياة تتسم بالتغير السريع وتزايد الاعتماد المتبادل على المستوى العالمى .

جون مارتن	**دينيس ليفسلى**	**روث كاجيا**
مدير التعليم والتوظيف والعمل والشئون الاجتماعية فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية	مدير معهد اليونسكو للإحصاء	مدير قطاع التعليم وشبكة التنمية البشرية بالبنك الدولى

المقدمة

يلعب التعليم والتدريب دورًا مهمًّا وحيويًّا فى مساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية العميقة ، وتدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للنمو الاقتصادى . وتعتمد قدرة نظم التعليم والتدريب فى القيام بهذه الأدوار على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية ذاتها تستجيب للتعليم ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون محتوى تعليميًّا بأساليب تلبى احتياجات المواطنين فى الوقت الراهن وفى المستقبل .

ويعقد صناع السياسات والمجتمع بوجه عام أمالاً عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيون ونماذج لها دور فى المجتمع ، وباعتبارهم قادة فى المجتمعات . ونحن نطالب المعلمين بتدبير وإدارة المتغيرات بعيدة المدى التى تحدث فى داخل المدارس وخارجها ، وأن يطبقوا الإصلاحات المعقدة لنظم التعليم التى تتم فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم.

ويواجه صناع السياسات التعليمية مهمة صعبة فى موازنة توزيع المعلمين بفاعلية وكفاءة. وهم بحاجة إلى ضمان أن الاستثمارات التى تنفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المهام المكلفين بأدائها . ويعنى ذلك أن مؤهلات القائمين على التعليم ينبغى أن تكون مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بشكل كاف بحيث تجتذب الأفراد ممن يتمتعون بالمؤهلات المطلوبة واستمرار عملهم بمهنة التدريس .

■ تزايد الطلب على التعليم والمعلمين :

يعمل ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم باطراد ، والتى ترتبط فى بعض الحالات بتزايد عدد السكان فى سن الدراسة ، على زيادة الطلب لتوفير معلمين جدد فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، خاصة فى الدول التى تنخفض فيها مستويات التنمية الاقتصادية إلى أدنى حد .

وقد توقف السكان فى سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم عن التزايد ، بل بدأت أعدادهم فى الانخفاض . ومن ناحية أخرى ، نجد أنه على عكس الوضع فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، التى يميل فيها السكان فى سن التعليم بالمرحلة الثانوية والمرحلة التعليمية الثالثة إلى الانخفاض ، لا تزال أعداد الأفراد الذين ترتفع أعمارهم عن سن المرحلة الابتدائية تتزايد باطراد فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج . وتباطؤ النمو السكانى ، الذى بدأ فى السبعينيات فى معظم الدول ، سيستغرق سنوات عديدة لكى يترجم إلى تناقص عدد الأطفال فى مراحل التعليم الثانوى والمرحلة الثالثة(*) من مراحل التعليم . هذا ناهيك عن أنه فى الوقت الذى حققت فيه معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم معدلات التحاق عالمية بالتعليم الابتدائى أو كادت أن تحقق هذه المعدلات ، فإن معدلات أعمار السكان فى سن الالتحاق بالدراســـة الثانوية تتباين تبايـنًا كبيرًا ، وتتراوح بين ٨٧% فى شيلى إلى ٤٨٪ فى إندونيسيا.

وهذه المتغيرات فى أعداد الطلاب ستكون لها دلالات مهمة بالنسبة لتدريب المعلمين وتعيينهم ، وكذلك بالنسبة للموارد المالية التى ينبغى أن تستثمرها الدول فى التعليم ، إذا كانت تريد تحقيق مستوى تعليمى عالمى لجميع الأطفال فى سن المرحلة الابتدائية ، وزيادة معدلات الالتحاق الراهنة فى التعليم الثانوى ، أو حتى مجرد الإبقاء عليها .

ومع ذلك ، ورغم تزايد أعداد السكان فى سن الدراسة الثانوية ، فإن العقود القليلة القادمة ستنطوى على فرصة فريدة من نوعها بالنسبة للعديد من دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، لكى تحسن نوعية خدماتها التعليمية . ونظرا للانخفاض النسبى فى أعداد الأفراد فى سن المرحلة الابتدائية ، فإن نســبة السكان الذين فى سن العمـل سترتفع بمعـدلات أسـرع من معدلات تزايد الأطفال خلال العقود القليلة القادمة فى العديد من بلدان برنامج مؤشرات التعليم. ونتيجة لذلك ستصبح الدول فى وضع أفضل يسمح لها بتعبئة الموارد اللازمة للخدمات العـامة ، بما فيها التعليم ، وسيسـهل عليهـا تمويل نظمها التعليمية . ويستطيع صانعو السياسات استغلال هذه الفرصة فى التحول من التركيز على توسيع نطاق غطاء

(*) يقصد بالمرحلة الثالثة من مراحل التعليم التالية للدراسة الثانوية . (المترجم)

النظام التعليمى إلى تحسين جودة التدابير التعليمية ونتائجها ، بما فى ذلك النسبة المرتفعة من الطلاب ممن ترتفع أعمارهم عن المعدل المقرر ، والطلاب الراسبون ممن يعيدون صفوف الدراسة والطـلاب الذين يلتحقـون بالمرحـلة الابتـدائية فى سن متقـدمة ، وهى الظاهرة التى ما تزال شائعة فى بعض الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم.

وتعمل كفاءة القائمين على العملية التعليمية فى بعض الدول على كبح القدرة على تلبية الطلب المتزايد فى مستويات التعليم الثانوى وفى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم . ويمثل المعلمون والعاملون بوظائف أخرى غير وظائف التدريس نسبة كبيرة من موارد العمالة الوطنية . وفى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، نجد أن شخصًا واحدًا من بين كل خمسة وعشرين شخصًا من الموظفين يعملون فى النظام التعليمى . وترتفع هذه النسبة فى تونس لتصل إلى شخص واحد لكل عشرة أشخاص . وعلاوة على ذلك فإن المعلمين يكونون غالبًا من أفضل المتعلمين . ففى إندونيسيا ، نجد أن أكثر من نصف أفراد القـوة العاملة ممن تأهلوا فى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم يعملون فى قطاع التعليم .

وتختلف نسبة العاملين فى قطاع التعليم ممن تتوافر فيهم معايير التأهيل الوطنى اختلافًا كبيرا فيما بين الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم . إذ إن ست دول من الدول المشاركة فى البرنامج وصلت تقريبا إلى المعيار المطلوب لمؤهلات المرحلة الثالثة من مراحل التعليم اللازمة للتدريس فى مراحل التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى الأولى والعالى . وتوجد أقل نسبة من المدرسين المؤهلين تأهيلاً جامعيًا فى البرازيل والصين وتونس . كما توجد فى الدولتين الأوليين من هذه الدول الثلاث أقل نسبة من المدرسين المؤهلين فى التعليم الثانوى الأولى . ويتناقض الوضع فى تونس ، التى حصل فيها ١٤٪ فقط من المعلمين العاملين فى المستوى الابتدائى على مؤهل جامعى ، تناقضًا حادًا مع الوضع فى الأردن ، التى حصل فيها جميع المدرسين العاملون فى المرحلة الابتدائية على مؤهل عال . ومع ذلك تشير البيانات المستقاة من تقدير دولى صدر حديثًا إلى أنه لا يزال هناك طلبٌ متزايد لمعلمى الرياضيات والعلوم فى التعليم الثانوى فى كل من البلدين .

وتوافر المعلمين المدربين تدريبًا جيدًا يعد من العوامل المهمة فى جودة التعليم وكفاءته ، ولكن هناك أيضًا اعتبارات خاصة بالتنظيم . فالسياسات التى توفر المزيد من الفرص

التعليمية للأطفال ، مثل زيادة حجم الفصول وتعدد فترات الدراسة ، ينتشر تطبيقها فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، ولكن هذه السياسات تفرض أعباء إضافية على المعلمين . وترتبط هذه السياسات ارتباطًا وثيقا بمسألة الرسوب ؛ ففى البرازيل وباراجواى والفليبين وزيمبابوى ، نجد أن ما بين ٣٠٪ و ٥٠٪ من التلاميذ فى سن المرحلة الثانوية مقيدون فى مدارس ابتدائية باعتبارهم راسبين يعيدون الصفوف الدراسية أو التحقوا بالدراسة فى سن متأخرة . وفى هذه الحالات يواجه المعلمون صعوبة كبيرة فى السيطرة على الفصول وتدريس المناهج الدراسية .

■ **مستويات الموارد اللازمة للتعليم وكيفية إنفاق الأموال :**

يحتاج تحقيق أهداف توسيع فرص التعليم وتحسين جودته إلى المزيد من الموارد الإضافية. كما يشير هذا التقرير إلى أن الإستراتيجيات الثابتة اللازمة لنشر المعلمين تحتاج إلى تدفق ثابت ومستمر للموارد ، لأن الانخفاض والتدنى غير المتوقع فى مستوى الدعم المالى من شأنه أن يصعب الالتزام بالإستراتيجيات التى وضعت ، هذا إن لم يجعلها مستحيلة التنفيذ . والمتغيرات السريعة فى الاقتصاد الكلى على المستويين العالمى والوطنى يفرض تمتع هذه الإستراتيجيات بالمرونة بحيث تستجيب بسرعة وبشكل مدروس .

وعلى أية حال فإن الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم العالمى تكون مقيدة بما تستطيع إنفاقه على التعليم بسبب الميزانيات العامة المتضائلة ، وذلك باستثناء الأمثلة والحالات القليلة التى انتعش فيها الاقتصاد ، وبالتالى الميزانية العامة . ومن ثم فإننا نطالب الحكومات باتخاذ قرارات بشأن الأهداف التى يمكن تحقيقها بشكل عملى فى ضوء الموارد المتاحة .

ويتعين على الدول التى واجهت أزمات اقتصادية فى التسعينيات أن تواجه تحديًا مزدوجًا فيما يتعلق بإجراء إصلاح تعليمى مستدام فى ظل بيئة اقتصاد كلى غير مستقر . وقد اضطرت بعض الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم إلى التكيف مع تضاؤل الموارد العامة عن طريق إعادة توزيع التمويل العام بين مستويات التعليم وفئات الإنفاق . ففى روسيا الاتحادية ودول جنوب شرق آسيا ظلت نسبة الإنفاق على المعلمين ثابتة نسبيًا ، بينما انخفضت الأموال المخصصة للإنفاق على سائر أنماط حاجات التعليم الأخرى . وتشير

التجارب التى مرت بها هذه الدول إلى أنه فى حالة الانكماش الاقتصادى ، يتعرض السكان لضغوط متزايدة لكى يقدموا مساهمات خاصة فى تكلفة التعليم .

وذلك من شأنه أن يطرح سؤلاً عامًا يتعلق بمن الذى يتعين عليه أن يدفع تكاليف توسيع نطاق فرص التعليم . إذ إن تمويل أى نظام تعليمى وطنى ينبغى أن يوزع بشكل عادل ومنصف على جميع السكان . ومع ذلك فإن الإنفاق الخاص يلعب دورًا مهمًا فى تمويل التعليم الثانوى وتعليم المرحلة الثالثة فى معظم الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم . ويسهم الآباء والمجتمعات المحلية فى بعض الدول فى تغطية التكاليف عن طريق دعم مرتبات المعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر فى المدارس التى تديرها الدولة ، أو من خلال توظيف المعلمين بشكل مباشر ودفع أجورهم . وتصل معدلات التمويل الخاص للتعليم إلى مستويات مرتفعة فى بعض الدول ، حيث تصل هذه النسبة إلى أكثر من ٤٠٪ من إجمالى الإنفاق على التعليم فى شيلى وبيرو والفليبين وتايلاند . وهذه الأرقام تزيد عن المعدلات الشائعة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والتى تصل إلى ١٩٪ .

وعند البحث عن حلول لمشكلة التمويل ، ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن أحد الأهداف الرئيسية لأى نظام تعليمى وطنى هو توفير فوائد ومزايا التعليم للجميع . وقد بذلت العديد من الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم جهودًا محددة لتحقيق هذا الهدف ، خاصة فى البرازيل ، حيث تشير المؤشرات إلى إحراز تقدم ملموس فى النصف الثانى من عقد التسعينيات فى توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم فى المنطقة الشمالية الشرقية الفقيرة . ومع ذلك ، ورغم تحسن فرص الالتحاق بالتعليم ، لا يزال يوجد تباين كبير بين الأقاليم المختلفة فى البرازيل من حيث جودة التعليم ، التى تقاس على أساس مدى توافر معلمين مؤهلين ووجود بنية تعليمية ثابتة وغير ذلك من الظروف الخاصة بعملية التدريس .

والاستثمار فى العملية التعليمية يعنى أيضًا توفير بيئة مساعدة للمعلمين والطلاب . إذ إن توافر معلمين مؤهلين ومتحمسين للعمل يكون أمرا ضروريًا ولكنه لا يكفى وحده لتحقيق نتائج تعليمية جيدة ، حيث يستلزم الأمر أيضًا الكثير من الاستثمارات المناسبة فى المواد التعليمية والبنية الأساسية الخاصة بالمدارس . فطبقًا للبيانات المستقاة من تقويم دورى للطلاب أجرى عام ١٩٩٩ ، تبين أن نسبة كبيرة من طلاب الصف الثامن قد تأثرت بنواحى النقص والقصور فى المواد التعليمية والمدارس سيئة التجهيز أو التى تفتقر إلى الصيانة . فعلى سبيل المثال كان أكثر من ٨٠٪ من التلاميذ فى روسيا الاتحادية وتايلاند وتونس

يتعلمون فى مدارس تعانى العديد من المشكلات الخاصة بتوافر المواد التعليمية ؛ إذ يعد تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتدريس المناهج الدراسية أحد الأمور المهمة والرئيسية لضمان تحقيق نتائج تعليمية جيدة .

■ ماذا نطلب من المعلمين وماذا يقدمون لنا :

إننا نعقد الكثير من الآمال على المعلمين ، إذ يجب أن يكونوا خبراء فى موضوع أو أكثر من الموضوعات العلمية المحددة، ويتطلب ذلك ارتفاع مستوى التخصصات الأكاديمية. كما يتعين عليهم أن يعملوا بشكل متواصل على تحديث خبراتهم ومعارفهم ، لأنه يتعين على المؤسسات التعليمية وعلى المعلمين أن يستجيبوا للمتغيرات من خلال تطوير وتقديم محتوى تعليمى جيد ، وذلك لكى يوفروا لعالم الغد المعرفة والمهارات التى يعتمد عليها التقدم الاجتماعى والاقتصادى اعتمادًا كبيرًا . هذا ناهيك عن أنه ينبغى استكمال وصقل خبرة المعلمين الذاتية الشخصية من خلال الكفاءة فى طرق التدريس ، مع التركيز على نقل مجموعة من المهارات المتقدمة ، بما فى ذلك الدافع للتعلم والابتكار والإبداع والتعاون . وقد أصبحت التكنولوجيا ملمحًا جديدًا من ملامح احتراف مهنة التدريس فى بعض الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم ، مما يتطلب تفهم القدرات التدريسية للتكنولوجيا ، والقدرة على دمجها ضمن أية عملية تعليمية تدريسية . وأخيرًا فإن احتراف مهنة التدريس لم يعد ينظر إليه بعد الآن باعتباره كفاءة فردية ، ولكن ينبغى أن تنطوى هذه المهنة على القدرة على العمل كجزء من "مؤسسة تعليمية "والقدرة والاستعداد لممارسة مهن أخرى واكتساب خبرات مختلفة مما يثرى القدرة التعليمية وقدرات المعلمين على التدريس .

والاتجاه العالمى نحو نقل عملية اتخاذ القرارات التعليمية إلى المستويات الدنيا من الحكومة يؤثر أيضًا على المعلمين فى الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم بأشكال متعددة . أولاً : من خلال جعل اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين (باستثناء الجداول القانونية للأجور) أقرب ما يكون إلى المحلية وإلى المدرسة . ثانيًا : وبأن نطالب المعلمين بأن يكون لهم دور أكبر فى إدارة النظام التعليمى وتدبير شئونه . وقد تبنت بعض الدول نموذجًا تعمل المدارس بمقتضاه ضمن إطار عمل يتحدد مركزيًا بالنسبة للمناهج الدراسية والمعايير ، مع منحها قدرًا أكبر من الاستقلال الذاتى والمسئولية فيما يتعلق باتخاذ القرارات .

ومن ثم فإن الواجبات والمهام المفروضة على المعلمين تكون كبيرة للغاية . والموازنة بين الواجبات والمهام المفروضة عليهم وبين ما نقدمه لهم يكون له تأثير مهم وجوهرى على تكوين القائمين على عملية التدريس وعلى جودتها . إذ إن اجتذاب الأفراد ذوى المهارة والكفاءة واستمرار عملهم بمهنـة التدريس يعد مطلبًا أساسيًا لضمان ارتفاع جـودة التعليم فى المستقبل .

ويستعرض هذا التقرير التحديات التى يفرضها ضمان توفير معلمين يتسمون بالمهارة ومتحمسين للعمل . ويستعرض بعض خيارات السياسة والأولويات النسبية بالنسبة للدول حينما توازن بين توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم والحاجة إلى اجتذاب المعلمين المهرة واستمرارهم فى العمل بالتدريس .

والمستوى النسبى لأجور المعلمين وتوافر الأموال اللازمة لزيادة الأجور خلال سنى احتراف المعلم لمهنته قد يؤثر على قرار الأفراد المؤهلين الأكفاء باحتراف مهنة التدريس واستمرارهم فى العمل فيها . وفى الوقت نفسه فإن الضغوط المفروضة لتحسين جودة التعليم تخضع أحيانًا لقيود مالية صارمة ، وتمثل مرتبات المعلمين وحوافزهم العامل الأكبر والمهم فى تكلفة تقديم الخدمة التعليمية ، وتصل نسبتها إلى أكثر من ثلثى الإنفاق العام على التعليم فى معظم الدول . وتأثير العناصر المختلفة الخاصة بإجمالى المكافآت التى تقدم للمعلمين يختلف من دولة إلى أخرى ، بل ويختلف داخل الدولة الواحدة بمرور الزمن . فإذا كانت الأجور سخية بدرجة كبيرة يكون هناك فائض فى المتقدمين الأكفاء لهذه المهنة. هذا ناهيك عن أن التدريس يكون فى بعض الأحيان مهنة من المهن القليلة المتاحة أمام الأفراد المتعلمين تعليما عاليًا فى الدول النامية . وفى مثل هذه الحالات لا يكون هناك سوق بديل فعال ، بل وحتى مستويات الأجور المتدنية سوف تجتذب متقدمين أكفاء . ونظرًا لأن مجالات أخرى من الاقتصاد قد بدأت فى التطور ، فقد يؤدى ذلك إلى تخلى أفضل المدرسين فجأة عن مهنة التدريس وانتقالهم إلى الوظائف الجديدة الأخرى الأكثر جاذبية .

ورغم أن جداول المرتبات الموحدة تكون واضحة ويسهل إعدادها ، فإنها لا تساعد على حفز المعلمين لأداء وظائفهم على أفضل وجه ممكن ، كما إنها لا تساعد على حل مشكلات نقص المعلمين فى بعض التخصصات أو فى المناطق الريفية . ومن بين خيارات السياسة التى لم يستغلها الكثير من الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم استغلالاً كاملاً الخيارات الخاصة بالحوافز باعتبارها وسيلة من وسائل تعديل مكافآت المعلمين بدون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . ومثل هـذه التعديلات يمكن أن تخدم أهدافًا

مختلفة ، مثل مكافأة المعلمين الذين يتولون مسئوليات أو مهام تتخطى حدود التشريعات القانونية المحددة ، واجتذاب المرشحين الممتازين إلى مهنة التدريس ، وتشجيع المعلمين على تحسين أدائهم أو اجتذاب المعلمين إلى تخصصات يزيد فيها الطلب على العرض ، مثل تخصصات العلوم والرياضيات ، أو إلى المناطق الريفية التى تعانى من ندرة المتقدمين .

وعلى أية حال ينبغى تقدير الحوافز المقدمة بدقة ، وأن يتم تقدير أثرها حسب الحالات المختلفة ، لأن هناك أدلة تشير إلى أنها قد تثير ردود فعل من المعلمين ممن يتأثرون تأثيرًا عكسيا ، مما يعيق فاعلية المدرسة وكفاءتها وبالتالى تحصيل التلاميذ . والأمثلة الخاصة بجداول وبرامج المرتبات المعروضة فى هذا التقرير تشير مع ذلك إلى أن برامج الحوافز قد تكون فعالة ومؤثرة .

والحوافز المادية للمعلمين لا تمثل العوامل الوحيدة المهمة فى المساعى المبذولة لتحسين جودة التعليم . ويستعرض هذا التقرير مؤشرات أخرى مهمة تتعلق بظروف عمل المعلمين ، بما فى ذلك ساعات التدريس والتوجيه والإشراف وحجم الفصل ونسبة المعلمين إلى التلاميذ . وإذا أمكن قياس ظروف عمل القائمين على التعليم والتكاليف المرتبطة بهم بدقة ، فإنه لابد من إعادة النظر فى كل هذه المؤشرات معًا بدلاً من استعراض كل منها بمعزل عن الآخر . فمن خلال استعراضها جميعًا معا يمكن معرفة ما إذا كنا نطالب المعلمين ببذل جهد كبير يفوق طاقتهم أو ببذل جهد أقل من إمكاناتهم، ومعرفة ما إذا كان هناك توازن بين الأولويات النسبية أو لا ؛ إذ إن وجود نظام غير متوازن قد يؤدى إلى انخفاض الروح المعنوية بين المعلمين وصعوبة تعيين معلمين أكفاء والهروب من المهنة . وقد يعكس أيضًا انخفاض كفاءة عملية التدريس ، مما يؤدى إلى ارتفاع تكلفتها . ووجود نظام تعليمى متوازن يسهم فى زيادة فاعلية التعليم ومن ثم تحسين نتائج العملية التعليمية .

وحينما تتخذ الحكومات قرارات بشأن ميزانيتها التعليمية ، فإنها تحدد الأولويات النسبية من بين عناصر مثل مستويات أجور المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المعلمين والوقت اللازم لتوجيه التلاميذ والإشراف عليهم .

وتسعى بعض الدول إلى زيادة المنافسة الخاصة بمرتبات المعلمين ورفع مستويات التشغيل أو كليهما عن طريق زيادة نسب المعلمين إلى التلاميذ ، ويتم ذلك أحيانًا بجانب إدخال أشكال جديدة من أشكال تكنولوجيا التدريس . وعلى أية حال ، ورغم أن ذلك قد يكون أحد الخيارات المناسبة والقابلة للتطبيق من أجل تحسين نظم التعليم فى بعض الدول

المشاركة فى برنامج مؤشرات التعـليم ، فإن نسب المعلمين إلى التلاميذ تتخطى بالفعل حد الـ ٤٠ طالبًا لكل معلم متفرغ للتدريس لهم ، حيث سيكون من الصعب الاستجابة للطلب المتزايد على المعلمين عن طريق رفع هذه النسبة إلى حد أعلى بدون المخاطرة بتدهور جودة التعليم .

ويوضح هذا التقرير أن الدول تتخذ خيارات مختلفة بشأن السياسات الخاصة بهذه الأولويات . ففى بعض الدول يتم تعويض عبء التدريس المنخفض عن المعدل العام عن طريق زيادة حجم الفصول ، فى حين تضاف مزية الفصول الصغيرة التى تقل عن المعدل العام إلى عبء التدريس الخفيف فى دول أخرى ، مما يزيد تكلفة المرتب لكل طالب . ففى شيلى والفليبين وتايلاند يتم تعويض ارتفاع المرتبات الخاصة بمعلمى المرحلة الابتدائية بالمقارنة بالمراحل الأخرى من خلال زيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدلات الشائعة ، فى حين يتم فى إندونيسيا معادلة انخفاض المرتبات وزيادة عدد ساعات التدريس بالتوازى مع تناقص حجم الفصول . ومن ناحية أخرى تجمع أورجواى بين تضـاؤل حجم فصول المرحلة الابتدائية وانخفاض عدد ساعات التدريس وانخفاض المرتبات .

وتوضح هذه الأمثلة أن هناك أساليب مختلفة لإدارة وتدبير عملية نشر المعلمين وتوزيعهم. وتحديد أفضل الأساليب المختارة قد يكون أمرًا طبيعيًا ، ولكن هذا الأسلوب المختار قد لا يكون مناسبا بالمرة . فكل نظام تعليمى يكون صالحًا للعمل ، بحيث يلبى بدرجة أو بأخرى احتياجات المجتمع الذى يعمل فيه . وتمثل خيارات السياسات المختلفة المطروحة فى هذا التقرير قائمة طويلة من القرارات التى اتخذت على المستويين القومى والوطنى ، وهى تخضع لشكل محدد من أشكال القصور الذاتى والجمود ، مما يزيد من صعوبة إدخال تغييرات جوهرية بين ليلة وضحاها ، إن لم يكن ذلك لأى سبب آخر سوى أن بعض خصائص النظام تخضع للتفاوض فى إطار اتفاقات مقايضة جماعية . ونجاح أى أسلوب قد يعتمد أيضًا على القليل من الخصائص الكمية الخاصة بالنظام التعليمى ، مثل أساليب التدريس المستخدمة أو مدى المساعدة المتاحة التى تعالج المشكلات القائمة ؛ فالتفاعل بين حجم الفصل وأساليب التدريس – على سبيل المثال – غير واضح إلى حد كبير ، والفصول الصغيرة قد تعنى احتمال منح مزيد من الاهتمام لكل طالب على حدة من الطلاب ، ولكن فى

ظل غياب إصلاح المناهج أو تغيير أساليب التدريس مثلا ، فإن الفوائد والمزايا المتوقعة قد لا تتحقق على الفور .

ورغم صعوبة تقدير وتقويم فاعلية خيارات السياسة المختلفة بشكل حاسم ، فإن التحليلات الواردة فى هذا التقرير تشير إلى عدم وجود مجال للاختيار ، وإن التحليل الدولى المقارن قد يكون بمثابة أداة مفيدة لتوضيح الجدل الدائر حول هذه المسألة . ويحتاج الأمر إلى إجراء المزيد من البحث فى المستقبل لمعرفة الآثار المحتملة للإستراتيجيات المختلفة التى تتبناها الدول . ويستلزم الأمر تحديد الدول التى تطالب المعلمين ببذل جهد أكثر أو أقل من طاقتهم أو تمنحهم حوافز كبيرة أو تقدم لهم القليل مقابل ما يبذلون من جهد . ويحتاج الأمر إلى توفير المزيد من المعلومات عن المعلمين ومدى فاعلية الإستراتيجيات التوجيهية والتدريسية ، خاصة على مستوى فصول الدراسة . وينبغى النظر إلى التغييرات المقترحة فى مستويات الموارد المستثمرة أو فى توجيه المعلمين أو فى ظروف التعليم والتدريس فى سياق السياسة العامة الكلية ، التى تحكم العلاقة المعقدة بين توزيع المعلمين والكفاءة الداخلية للنظام التعليمى ونتائج العملية التعليمية . كما يستلزم الأمر جمع المزيد من البيانات المفصلة على مستوى أصغر ، خاصة المقاييس التفصيلية الموثوق بها الخاصة بإنجاز التلاميذ ، وذلك لكى نتفهم طبيعة هذه العلاقة . وتوفير مثل هذه البيانات والحصول عليها يعد واحدًا من أهم الأهداف المستقبلية للبرنامج العالمى لمؤشرات التعليم .

دليل القارئ

التعريفات والأساليب المستخدمة

يهتم البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم اهتمامًا كبيرًا بصلاحية المؤشرات وإمكانية مقارنتها بين الدول المختلفة . ولكى يتحقق ذلك عملت الدول المشاركة فى البرنامج على وضع معيار لجمع البيانات على أساس مجموعة مشتركة من التعريفات والتعليمات والأساليب المستقاة من برنامج مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . ويستعرض الملحق A2 من هذا التقرير التعريفات والأساليب ذات الأهمية البالغة لتفسير البيانات الواردة فى التقرير بالإضافة إلى الملاحظات ذات الصلة بفترات الإحالة ومصادر البيانات .

ويوجد فى نهاية هذا التقرير خمسة ملاحق :

* ملحق A1 : يقدم ملاحظات عامة تتعلق بتغطية البيانات وفترات الإحالة والمصادر الرئيسية للبيانات .

* ملحق A2 : يستعرض التعريفات والملاحظات المهمة ذات الصلة لتفهم المؤشرات المستخدمة الواردة فى هذا التقرير (وقد تم ترتيب الملاحظات أبجديًا) .

* ملحق A3 : يوضح أوجه المقارنة والمفاضلة بين الجداول والملاحظات .

* ملحق A4 : يعرض مجموعة البيانات الكاملة المستخدمة فى هذا التقرير .

* ملحق A5 : وهو بمثابة توثيق لتصنيف البرامج التعليمية الخاصة بالثمانى عشرة دولة المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، وذلك طبقا لمعيار التصنيف الدولى للتعليم .

والوثائق الكاملة لمصادر البيانات الوطنية وأساليب الإحصاء والحساب توجد فى الطبعة الصادرة عام ٢٠٠١ من معيار التصنيف الدولى للتعليم تحت عنوان " التعليم فى نظرة سريعة " ، كما توجد أيضًا على الإنترنت على الموقع التالى :

www.oecd.org/els/education/ei/index.html

ومن أجل تدعيم إمكانية المقارنة بين المؤشرات ، طبقت الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم أيضًا معيارًا جديدًا لتصنيف البرامج التعليمية هو معيار التصنيف الدولى للتعليم ١٩٩٧ الذى طورته اليونسكو لتدعيم عملية مقارنة إحصائيات التعليم .

ورغم أن مقارنة البيانات تعد شرطًا أساسيًا لإثبات مدى صحة المقارنات الدولية ، فإنها تنطوى أحيانًا على تحديات بالنسبة لترجمة المؤشرات وتفسيرها فى إطار سياق مؤسساتى وطنى . وذلك لأن تطبيق معايير وتصنيفات قابلة للمقارنة يحتم على الدول تغيير الهياكل المؤسساتية الوطنية . فعلى سبيل المثال لا يتفق التعليم الذى يصنف على أنه يقع ضمن المستوى الأول من المعيار الدولى لتصنيف التعليم فى هذا التقرير (مستوى التعليم الابتدائى) بالتحديد فى جميع الدول مع صفوف الدراسة التى يدرس فيها التعليم الابتدائى ، لأن عدد الصفوف المرتبطة بالتعليم الابتدائى تتباين تباينًا كبيرًا بين الدول . ويوضح الملحق A5b الوارد فى نهاية هذا التقرير بالتفصيل مخصصات البرامج التعليمية الوطنية لكل دولة على حدة طبقًا للمعيار الدولى لتصنيف التعليم ١٩٩٧ .

تغطية البيانات

رغم أن نطاق البيانات مازال يقيد نطاق المؤشرات فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، فإن جمع البيانات يمتد من حيث المبدأ ليشمل النظام التعليمى الوطنى كله، بغض النظر عن ملكية المؤسسات المعنية أو الإشراف عليها ، وبغض النظر عن آليات تقديم الخدمة التعليمية . وبوجه عام تغطى البيانات جميع فئات الطلاب وتشمل جميع الفئات العمرية : الأطفال (بما فيهم الأطفال المصنفون على أنهم فئات مستثناة) والبالغينَ والوطنيين والأجانب . بالإضافة إلى الطلاب المسجلين فى برامج التعليم المفتوح والدراسة عن بعد والمسجلين فى برامج التعليم الخاص أو فى برامج تعليمية تنظمها وزارات أخرى خلاف وزارة التعليم ، شريطة أن يكون الهدف الأساسى للبرنامج هو تنمية الفرد تعليميًا . وعلى أية حال فإن التدريب المهنى والفنى فى مكان العمل ، باستثناء

برامج المدارس المدمجة والبرامج التى تعتمد على العمل والتى تعد صراحة جزءًا من النظام التعــليمى ، لا تدرج ضمن تكاليف التعليم الأساسى وضمن سجلات وبيانات الالتحاق بالتعليم . كما تدرج أيضًا النشاطات التعليميـة المصـنفة على أنها خاصـة " بالبـالغين " أو " دراسة غير نظامية " ضمن هذه البيانات ، بشرط أن تتضمن هـذه النشاطات دراسات أو مقررًا دراسيًا يماثل نظيره فى التعليم النظامى ، أو أن تؤدى البرامج المعنية بها إلى الحصول على مؤهلات تماثل المؤهلات التى تمنح للدارسين فى برامج التعليم النظامى المناظرة . والدورات الدراسية الخاصة بالبالغين والكبار والمخصصة بالدرجة الأولى للاهتمامات العامة وإثراء المعرفة الشخصية أو الترفيه لا تندرج ضمن هذه البيانات .

حساب المعدلات الدولية

يتم حساب المعدلات الخاصة بكل دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، والذى يعد عادة مؤشرًا يهتدى به ، باعتبارها المعدل غير المحسوب لقيم البيانات الخاصة بكل دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية التى تتوافر بياناتها أو يمكن تقديرها . ومن ثم فإن المعدل السائد فى كل دولة يشير إلى متوسط قيم البيانات عند مستوى النظم الوطنية ، ويمكن استخدامه لتوضيح كيف يمكن مقارنة قيمة مؤشر دولة معينة بالقيمة الخاصة بالمتوسط السائد فى دولة تقليدية . وهو لا يضع فى الحسبان الحجم المطلق للنظام التعليمى فى كل دولة .

الفصل الأول

المعلمون اليوم

إعـــداد :

ألبرت موتيفانس Albert Motivans

ماسيو بروسارد Mathieu Brossard

دوجلاس ليند Douglas Lynd

(معهد اليونسكو للإحصاء)

مقدمة

ثمة إدراك متزايد لدور المعلمين فى تحسين وظيفة نظم التعليم وضمان تحقيق نتائج تعليمية إيجابية . ولكن هل تعكس سياسات الحكومات هذا الإدراك بشكل ثابت وعلى الدوام ؟ وكيف تساعد هذه السياسات المعلمين وتدفع الامتياز والجدارة قدمًا وبالتالى تؤثر على مستويات الإنجاز التعليمى ؟ ونحن ننتظر من المعلمين أن يستجيبوا للعديد من المطالب والاحتياجات المجتمعاتية ، ولكن كيف نمكنهم من القيام بذلك ؟ فسياسات الحكومات تكون متناقضة فى أحيان كثيرة ، وغالبًا ما يصاحب الآمال العظيمة محدودية الموارد وقصورها . ولذلك حذر بعض المراقبين من أن المعلمين يتعرضون لخطر أن يصبحوا ضحايا للتغيير بدلاً من أن يكونوا حافزين له (Hargreaves, 2000) . ولكى تتمكن المجتمعات من مواجهـة متطلبات التغيير التى يفرضها القرن الحادى والعشرون ، يتعين على صانعى السياسات أن يعملوا على تدعيم العاملين فى مجال التدريس بحيث يكونون مؤهلين تأهيلا جيدًا ومجهزين تجهيزًا ملائمًا بالأدوات والحوافز المناسبة .

نحن نتوقع من المعلمين أن يستجيبوا لمجموعة كبيرة من المطالب والاحتياجات المجتمعاتية ، ولكن الآمال العظيمة المعقودة عليهم ترتبط غالبًا بقلة الموارد وقصورها .

واستنادا إلى الأرقام المطلقة ، نجد أن المعلمين يمثلون قوة كبيرة يمكن تعبئتها لتلبية متطلبات واحتياجات التغيير . فعدد المعلمين فى الدول المشاركة فى المؤشر العالمى للتعليم والبالغ عددها ثمان عشرة دولة كان يزيد على ٢٣ مليون معلم فى عام ١٩٩٨ طبقًا لبيانات عد الرءوس ، وهو رقم أكبر من إجمالى عدد سكان كل من أستراليا ونيوزيلندا . ويمثل هذا الرقم زيادة بنسبة ١٠٪ عن إجمالى عدد المعلمين فى عام ١٩٩٠ ، وكانت أكبر معدلات الزيادة فى أعداد المعلمين فى المرحلة الثانوية وفى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم .

بلغ عدد المعلمين فى دول المؤشر العالمى للتعليم ٢٣ مليون معلم ويتزايد عددهم باطراد . وقد تزايد هذا الرقم بمعدلات أسرع فى مرحلة التعليم الثانوى وفى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم .

ورغم أن جميع الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم لم تحقق تمامًا هدف التعليم الابتدائى العالمى ، فإنها على وشك تحقيق هذا الهدف ، ومن ثم تواجه الحكومات ضغوطا متزايدة ومطردة لتوفير المزيد من الأماكن والمزيد من المعلمين فى مستويات التعليم التالية . ويرى معظم صانعى السياسات الوطنية أن التحديات الرئيسية التى تواجه النظام التعليمى تكمن فى مراحل التعليم الثانوى والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، مما يعكس الحاجة المطردة لتدعيم رأس المال البشرى من خلال رفع مستويات المهارات بين السكان حتى تتنافس اقتصاديًا فى سوق يتجه باطراد نحو العالمية . ومع ذلك فإن هدف زيادة المشاركة فى مستويات التعليم الثانوى والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم يمثل خيارات وأولويات نسبية صعبة ، خاصة بالنسبة للدول التى تسعى أيضًا إلى تحسين جودة التعليم الابتدائى . وتعد الأولويات النسبية جزءًا مهمًا وأصيلا من مخصصات الموارد المالية والبشرية المحدودة ، وسوف يسهم الاستثمار فى التدريب والدعم المناسب اللازم لمعلمى المدارس الابتدائية فى معدلات الإنجاز التعليمى والاتجاهات اللاحقة ، مما يدعم مواصلة التعليم طوال مراحل العمر .

ويثير ذلك أيضًا قضية المحتاجين لمزايا وفوائد التعليم أكثر غيرهم . فعلى سبيل المثال تتمثل المشكلة الرئيسية فى معظم دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى كيفية تعيين المعلمين ودعمهم فى ظل الظروف الصعبة ، فى المناطق الريفية والنائية غالبًا . ويثير ذلك مسائل سياسية تتعلق بضمان الجودة فى النظام التعليمى بأسره، والتركيز بشكل خاص على نشر المعلمين وإعادة توزيع الموارد باعتبار ذلك أحد الجهود المبذولة للتغلب على المثالب المتعددة (الفقر وسوء البنية الأساسية ونقص المعلمين المؤهلين) فى مناطق أو مدن أو مدارس معينة .

ويرتبط عدد القائمين على التعليم ومؤهلاتهم وظروف عملهم بعدد من العوامل المؤسساتية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة . ويستعرض هذا الفصل كيف تساعد العوامل الاقتصادية بشكل خاص فى تحديد المعايير التى تعتمد عليها الدول فى اتخاذ القرارات بشأن السياسة الخاصة بالمعلمين وظروف التدريس . ويعد ذلك بمثابة مقدمة تمهيدية للفصل التالى الذى يركز على السياسة الخاصة بالأولويات النسبية المرتبطة بنشر المعلمين وتوزيعهم (أى حجم الفصل وساعات التدريس وجداول المرتبات) التى تستخدم لتحقيق النتائج المرجوة .

- يحدد القسم الأول السياق الاقتصادى الكلى الواسع وتأثيره على السياسة العامة . ففى عقد التسعينيات تغيرت مستويات الدخل القومى أحيانًا تغييرًا جذريًا ؛ مما أسفر عن زيادة العائدات الحكومية أو فرض قيود حادة فى الميزانية الخاصة بالإنفاق العام . ومثل هذه الاتجاهات قد يكون له تأثير مباشر على دعم الحكومة (والقطاع الخاص) للتعليم . ناهيك عن أنه توجد حاجة ماسة إلى النظر فيما وراء التدابير الكلية الخاصة بالدخل القومى ومعرفة كيف يوزع الدخل بين السكان . وتواجه نظم التعليم والمعلمون فى المجتمعات التى تعانى من عدم المساواة الاجتماعية تحديًا صعبًا فيما يتعلق بتوزيع مزايا التعليم على نحو أكثر عدلاً وإنصافًا .
- ويستعرض القسم الثانى الاتجاهات الخاصة بكيفية تمويل النظم التعليمية وكيفية إدارتها ، مع التركيز بشكل خاص على مدى ارتباطها بالمعلمين وظروف التدريس . ويستعرض هذا القسم مستويات التمويل وكيف تخصص نفقات التعليم . هل تهتم الحكومات

المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم بالقدر الكافى بمستوى الاستثمار فى التعليم ، وبشكل خاص بالاستثمار الخاص بالمعلمين ؟ فاستنادًا إلى دراسة خاصة بالمؤشر العالمى للتعليم أجريت عام ١٩٩٨ ودراسة أخرى حديثة ، يستعرض هذا القسم أيضًا الاتجاهات الخاصة بصنع القرارات المرتبطة بالتعليم . من الذى يتخذ القرارات الخاصة بالمعلمين ، وما هو هامش الاستقلال والحرية الممنوح للمعلمين فى هذا الصدد ؟ وإلى أى حد يتمتع المعلمون بسلطة اتخاذ قرارات معينة على مستوى المدرسة ؟

- ويستعرض القسم الثالث الاتجاهات الحالية الخاصة بالمشاركة فى التعليم فى دول برنامج المؤشر العالمى ، ويستعرض مدى التقدم الذى يحرزه التلاميذ من خلال النظام التعليمى . كما يناقش أيضًا الخصائص العامة لنظم التعليم (مثل سياسات الترقى أو المدارس متعددة الفترات) ودلالات ذلك بالنسبة للمدرسين . ويقارن هذا القسم أيضا نتائج الطلاب المستقاة من تقييم دولى لطلبة الصف الثامن ومدى تحصيلهم لمواد العلوم والرياضيات فى ثمان دول من دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى شاركت فى الدراسة . وتوضح هذه الدراسة نفسها ، من خلال هذه المجموعة الفرعية من دول المؤشرات العالمى المشاركة فيها ، كيف يستخدم المعلمون والتلاميذ تكنولوجيا المعلومات والاتصال الجديدة فى الفصل ، وبعض مؤشرات جودة التعليم : مثل نواحى النقص أو القصور التى تؤثر على قدرة المدارس على توفير الإشراف والتوجيه ومدى إدراك المعلمين لقدرتهم على تدريس موضوعات معينة ومدى استعدادهم لذلك .

- ويعرض القسم الأخير لمحة سريعة عن القائمين على التعليم فى الوقت الراهن فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، ويستعرض أوجه الاختلاف فى فئات النوع والعمر والمؤهلات . وهذا العرض الموجز لوضع المعلمين يساعد المخططين التعليميين على التنبؤ ، مثلاً ، بمدى تقدم المعلمين فى العمر أو تحديد أوجه النقص فى مؤهلات المعلمين ، رغم أنه ليس من المطلوب أو من السهل دائمًا فى حالات أخرى أن تحدد الدول مؤشرات ومعايير تهتدى بها . ويستعرض هذا القسم خصائص ومواصفات المعلمين فى الوقت الراهن ، والتى قد تمثل تحديات أو مزايا بالنسبة لتوسيع الفرص التعليمية وتحسين جودة التعليم فى العقد القادم .

١- شروط الاقتصاد الكلى والموارد اللازمة للتعليم

قد يكون للمتغيرات الخاصة بالاقتصاد الكلى تأثير مباشر على مستويات الإنفاق العام والخاص على التعليم .

إن أوضاع الاقتصاد الكلى المتغيرة قد يكون لها تأثير مباشر على الموارد العامة المتاحة اللازمة للتعليم من خلال التأثير على مستويات العائدات والإنفاق الحكومي. وقد يؤدى ذلك فى بعض الحالات إلى تقييد الميزانية الخاصة بالإنفاق الاجتماعى العام ، خاصة فى مجال التعليم . وأوضاع وشروط الاقتصاد الكلى قد تؤثر أيضًا على الأسر ، وقد يكون لها تأثير كبير على مستوى الإنفاق الخاص على التعليم . بل إنها قد تؤثر على قرارات الأفراد بمواصلة التعليم أو الاستمرار فيه .

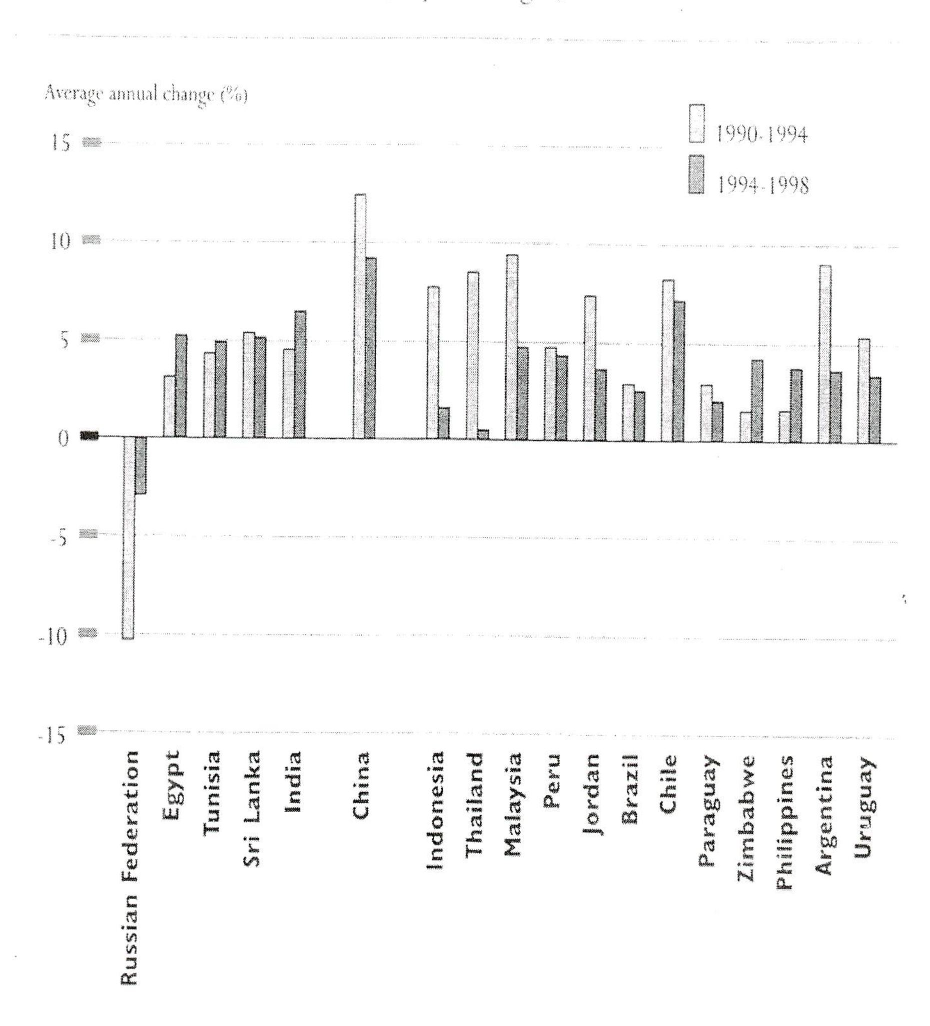
وفى أواخر عقد التسعينيات شهد وضع الاقتصاد الكلى فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تغييرا جذريًا فى بعض الأحيان ، حسبما يتبين من مستويات إجمالى الناتج المحلى . ففى بعض الدول كان النمو الاقتصادى السريع

يعنى زيادة عائدات الحكومة ؛ ومن ثم توفير قدر أكبر من الموارد اللازمة للتعليم . وعانت دول أخرى من انخفاض كبير فى الدخل القومى وتقييد ميزانية الحكومة وانخفاض الموارد المالية اللازمة للتعليم .

أدى عدم الاستقرار الاقتصادى إلى تحديد التمويل العام اللازم للتعليم فى روسيا الاتحادية وفى دول جنوب شرق آسيا ، ولكن تم توفير المزيد من الأموال فى الاقتصاديات النامية كما هو الحال فى شيلى والصين .

وتواجه الدول التى تمر بمرحلة انتقال من النظم المركزية الصارمة ، مثل روسيا ، تحديًا كبيرًا فى إعادة بناء المؤسسات والمناهج التعليمية فى مواجهة قيود الميزانية الصارمة . وكما يتضح من الشكل رقم ١-١ كانت روسيا الاتحادية الدولة الوحيدة التى شهدت انخفاضًا فى إجمالى الناتج المحلى طوال عقد التسعينيات . وشهدت دول جنوب شرق آسيا التى عانت من الأزمة المالية التى نشأت فى أواخر التسعينيات ، خاصة إندونيسيا وتايلاند وماليزيا ، معدلات نمو إيجابية خلال هذه الفترة ، ولكن بمعدل أبطأ مما كان عليه الوضع فى بداية العقد . وفى عام ١٩٩٨ عانت هذه الدول من انخفاض حاد فى إجمالى الناتج المحلى ، حيث بلغت نسبته على التوالى ١٣,٢٪ ، و٩,٤٪ ، و ٧,٥٪ (البنك الدولى ٢٠٠١) . وتواجه هذه الدول مصاعب فى الحفاظ على الإنجازات التى حققتها فى مجال التعليم ، خاصة بين شرائح السكان الذين تضرروا أكثر من غيرهم من الانكماش الاقتصادى . وفيما يتعلق بالجانب الإيجابى تقف الصين باعتبارها من أوائل الدول التى تمتعت باقتصاد يتنامى بسرعة كبيرة فى أوائل وأواخر عقد التسعينيات ، وكذلك ارتفع إجمالى الناتج المحلى فى كل من الأرجنتين وشيلى والأردن بمعدلات كبيرة . وتشير الأحداث الأخيرة إلى حدوث انكماش اقتصادى فى الأرجنتين ، وقد تشهد الفلبين وزيمبابوى انكماشًا مماثلا ، حيث شهدت هذه الدول نموًا اقتصاديًا محدودًا فى أواخر التسعينيات .

Figure 1.1
Average annual change in GDP growth, 1990-1994 and 1994-1998
(in percentages)



Countries are ranked by direction and magnitude of change between periods.

Source: World Bank (2001).

وربما تكون مقاييس الدخل القومى مفرطة العمومية بالنسبة لإجراء أى تقويم لمعرفة التأثير المحتمل لمتغيرات الاقتصاد الكلى على التعليم ؛ فمستوى العائدات الحكومية يحدد بدقة تامة مقدار الموارد المخصصة للتعليم رغم أن الإنفاق يزيد بوجه عام على العائدات فى دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . ويوضح الشكل رقم ١-٢ التباين الكبير فى مستويات العائدات الحكومية بين دول البرنامج العالمى خلال عقد التسعينات ، رغم أننا نركز هنا على التغير الذى يحدث بمرور الزمن .

انخفضت عائدات الحكومة خلال عقد التسعينيات باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى فى ما يقرب من نصف الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، مما أدى إلى تخفيض نسبة الدخل القومى المخصص للانفاق على التعليم .

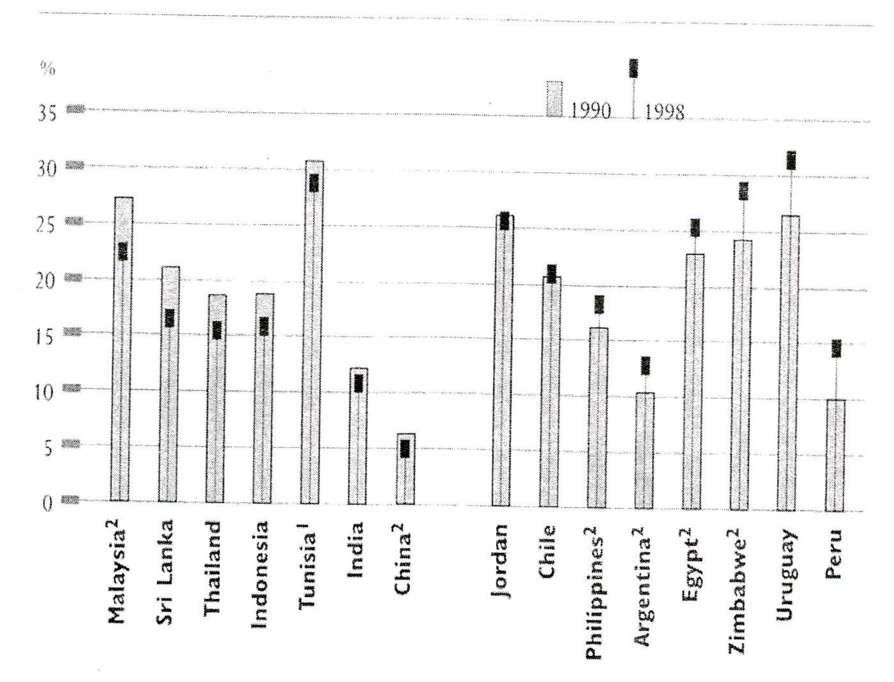
وعائدات الحكومة ، باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى ، تصل فى كل من الأردن وتونس إلى ضعفى نظيرتها فى الصين والهند وبيرو . ويتبين من مقارنة مستوى العائدات فى عامى ١٩٩٠ و ١٩٩٨ أن الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تنقسم إلى مجموعتين ، حيث شهدت نصف الدول تقريبا ، والتى يقع معظمها فى آسيا (خاصة ماليزيا وسيريلانكا) انخفاضًا فى العائدات باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى ، بينما شهدت المجموعة الثانية من هذه الدول ، ومعظمها من أمريكا اللاتينية (خاصة أورجواى وبيرو) ارتفاعًا فى العائدات الحكومية .

والتغير فى العائدات والإنفاق له دلالات مباشرة على التعليم . فرغم أن الانخفاض السريع وغير المتوقع للعائدات يؤدى غالبا إلى تخفيض الإنفاق على التعليم ، فإن الدول قد تستجيب لذلك عن طريق إعادة توجيه الموارد من مستوى إلى آخر من مستويات التعليم أو الإنفاق . ومن المهم أيضًا تصنيف العائدات على مستوى الحكومات والأقاليم الجغرافية المختلفة . وتمول نظم التعليم فى الدول الفيدرالية بشكل خاص ، مثل البرازيل أو الصين أو روسيا الاتحادية ، من خلال ترتيبات

معقدة بين المستويات الحكومية المختلفة ، بدءًا من الحكومة المركزية وانتهاء بالحكومات المحلية . ونظرًا لأن الإنفاق الاجتـــماعى المحـــلى يزيد عادة عن العـــائدات المحـــلية (Klugman,1997) فإن هذا الخلل الواضح فى التوازن يدفع الحكومة المركزية إلى إجراء تحويلات لإحداث مساواة بين الأقاليم التى تفتقر إلى القدرة على توليد عائدات خاصة .

Figure 1.2

Government revenue as a percentage of GDP, 1990 and late 1980s
(in percentages)



Countries are ranked by percentage point change between years.

1. Year of reference 1996.

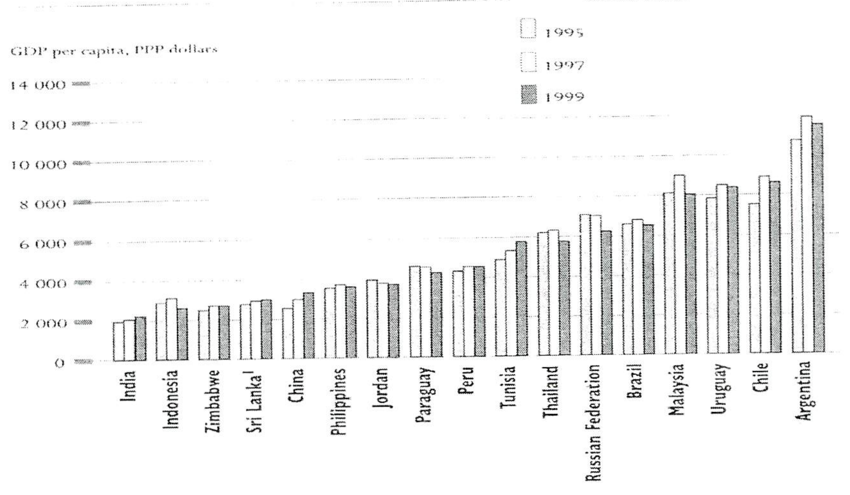
2. Year of reference 1997.

Source: World Bank (2001).

وثمة مقياس آخر ، هو مقياس نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، يمثل التقسيم النظرى للدخل القومى بين جميع أفراد السكان ، ومن ثم فهو يستخدم عادة لمقارنة الدخل القومى بين الدول ، لأنه يتم تعديله حسب عدد السكان . وكما يتبين من الشكل ١-٣ فإن دوال البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تتباين تباينًا كبيرًا من حيث الثروة القومية . فقد بلغ نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى شيلى – طبقا لمستوى ١٩٩٩ ، وهو ٨٦١٢ دولارًا ، بعد تحويله باستخدام مكافئ القوة الشرائية – أربعة أضعـــاف نظيره فى الهند (٢٢١٧ دولارًا بمكافئ القوة الشرائية) ، ولكنه كان يقل مع ذلك عن نصف نظيره السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وفى الفترة بين ١٩٩٥ و ١٩٩٩ أشارت البيانات إلى أن أكبر المكاسب قد تحققت فى الصين (٣١٪) وتونس (١٨٪) والهند (١٦٪) وشيلى (١٤٪) .

يتبـاين نصـيب الفـرد مـن إجمالى النـاتج المحلـى تباينا كبيـرا فـى دول المؤشـرر العالمى للتعليم ؛ إذ يبلغ معدله فـى شـيلى أربعـة أضـعاف نظيـره فـى الهنـد . وفـى أواخـر التسعينيات انخفض نصـيب الفـرد مـن إجمـالى النـاتج المحلى فى سبع دول مـن دول المؤشـر العـالمى للتعليم .

Figure 1.3
GDP per capita, 1995, 1997 and 1999



OECD mean (1997) = PPP dollars 18 788.
1. Year of reference 1998.
Sources: World Bank (2001); OECD (2001).

وقد انخفض نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى الأردن بالفعل رغم النمو الكبير فى الدخل القومى ، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن بها أكبر معدلات نمو سكانى بين دول المؤشر العالمى للتعليم . ففى عام ١٩٩٩ انخفض نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى أيضا إلى ما دون المستوى الذى كان عليه فى عام ١٩٩٥ فى ست دول أخرى ، هى البرازيل وإندونيسيا وماليزيا وباراجواى وروسيا الاتحادية وتايلاند . وقد شهدت روسيا الاتحادية أكبر معدل انخفاض ، حيث انخفض نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى بنسبة ١٢٪ .

يعنى ارتفاع معدلات التضخم أنه يمكن شراء عدد أقل من السلع والخدمات بقدر الكم نفسه من النقود ، مما يؤدى إلى انخفاض القوة الشرائية للمؤسسات التعليمية والقيمة الحقيقية لمرتبات المعلمين .

وقد صاحب تغير الدخل القومى ارتفاع معدلات التضخم فى بعض الدول . ومن ثم تنخفض القيمة الحقيقية لهذه الأرقام ، التى يعبر عنها فى آجال ثابتة بعد تعديلها لتتفق وحالة التضخم. وقد شهدت معظم الدول فى الفترة بين عامى ١٩٩٥ و ١٩٩٩ نموًا اقتصاديًا مطردًا ، مع ارتفاع محدود نسبيًا فى مؤشرات الأسعار الاستهلاكية . ومع ذلك فقد تبين ارتفاع معدلات التضخم فى إندونيسيا وروسيا الاتحادية وأورجواى وزيمبابوى ، وعانت الدولتان الأوليان منها أزمة مالية فى النصف الثانى من عقد التسعينيات . وبغض النظر عن آثار ذلك الضارة على الرفاهية العامة ، فقد أثر خفض القيمة الحقيقية للأجور على معدلات التوظيف ، وزاد من المخاوف الخاصة بالقدرة على الحفاظ على المدرسين المؤهلين ، ناهيك عن جذب معلمين جدد لاحتراف المهنة . وقد كان لرد فعل الحكومات على ذلك تأثير كبير على مستوى المهارات وتكوين هيكل القائمين على التعليم ، فقد تقوم الحكومة مثلا بحماية القيمة الحقيقية لجداول مرتبات القطاع العام من خلال ربطها بنوع من أنواع مؤشرات الأسعار لكى تعوض انخفاض قيمتها الحقيقية .

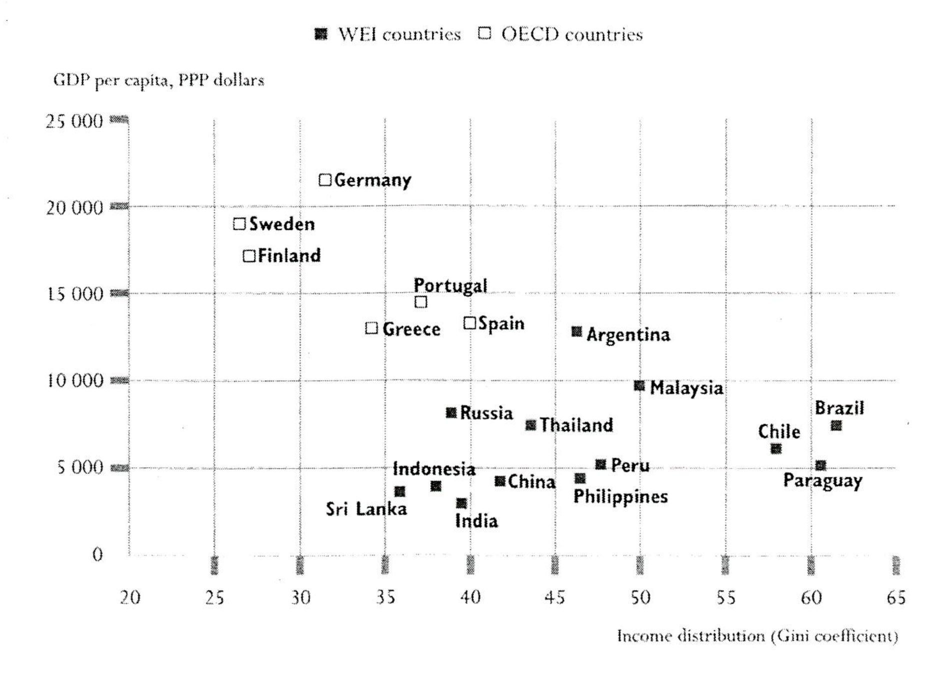
وتلعب المساهمات الخاصة التى تقدم للتعليم – كما سيتبين فى القسم التالى بمزيد من التفصيل – دورًا مهمًا فى تمويل

مخصصات التعليم فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . ومن ثم فإنه من الأهمية بمكان أن نستعرض أيضا كيف يوزع الدخل القومى توزيعا حقيقيا بالنسبة للدخل الفردى ، بدلا من التفكير فيه على أنه يقسم بالعدل والإنصاف على كل فرد من السكان .

تعد دول أمريكا اللاتينية المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم من بين أكبر الدول فى العالم التى تعانى من عدم المساواة فى توزيع الدخل ، حيث توجد بها الفئات بالغة الثراء إلى جوار السكان الأشد فقرًا .

ويندرج العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ضمن تلك الدول التى تعانى من عدم التوزيع العادل للدخل فى العالم . ففى البرازيل على سبيل المثال يملك أغنى عشرة بالمائة من السكان أكثر من ٤٨ بالمائة من ثروة البلاد (World Bank,2001) . ومعامل جينى Gini coefficient ، الذى يقيس مستوى عدم المساواة ، يوضح بيانيًا نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى طبقا لما هو موضح فى الشكل رقم ١-٤ . وكلما ارتفع المعامل ، زاد سوء توزيع الدخل وعدم إنصافه (المساواة التامة تساوى صفرًا وعدم المساواة الكلية تساوى واحدًا) . ويوضح ذلك أن بعض دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى أمريكا اللاتينية – خاصة البرازيل وشيلى وباراجواى – تعانى من ارتفاع معدلات عدم المساواة فى توزيع الدخل . وتعد قضية عدم المساواة من القضايا المهمة فى دول أخرى من دول المؤشر العالمى للتعليم ولكن بدرجة أقل مما هو سائد فى أمريكا اللاتينية . ورغم وجود اتجاه عام نحو زيادة معدل المساواة مع ارتفاع الدخل القومى ، تعد روسيا الاتحادية مثالا لتلك الدول التى ارتفعت فيها معدلات عدم المساواة فى الدخل .

Figure 1.4
GDP per capita and income disparity in the 1990s



Source: UNU-WIDER/UNDP World Income Inequality Database.

وقد تم استعراض العلاقة بين توزيع الدخل وفرص التعليم بالتفصيل فى سياق الحديث عن دول أمريكا اللاتينية . وتنخفض معدلات عدم المساواة فى الدخل باطراد مع ارتفاع معدلات التحصيل التعليمى . وعلى أية حال ، ففى دول مثل الهند يلاحظ أن فرص التعليم لا توزع بالتساوى بمعدلات تزيد حتى عن عدم المساواة فى توزيع الدخل ، مما يشير إلى أن الأمر يستلزم بذل المزيد من الجهد لعلاج انعدام التوازن فى هذا المجال . (World Bank, 2001)

وفى ضوء هذا العرض ، يتعرض صناع السياسة أحيانًا لضغوط لمعالجة الآثار الاقتصادية والاجتماعية السلبية لانعدام المساواة ، ويتردد الحديث عن التعليم باعتباره العامل الأساسى لذلك لأنه يساعد على توفير المهارات اللازمة للتغلب على الفقر والنبذ الاجتماعى . وتطبق برامج تعويضية فى المجتمعات ومدارس الأحياء التى ترتفع فيها نسبة الأسر منخفضة الدخل فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . كما عملت بعض الدول أيضًا على تسهيل المشاركة فى أنواع مختلفة من برامج التعليم المبكر للأطفال . وهناك أدلة واضحة وقوية تشير إلى فاعلية هذه البرامج فى تعويض وتصحيح عدم المساواة فى الفرص .

يفرض هذا الوضع ضغوطا إضافية على الحكومات من أجل توزيع فرص التعليم والمزايا المرتبطة بها بشكل أكثر إنصافا .

٢- المعلمون والتمويل وتوجيه التعليم

المعلمون هم العامل الرئيسى فى تمويل النظم التعليمية . فالإنفاق على التعليم قد يصل إلى نصف إجمالى الإنفاق الاجتماعى العام . وتمثل الأجور والمرتبات بوجه عام الجزء الأساسى من هذا الإجمالى . ويمثل القائمون على التعليم من المعلمين وغير المعلمين نسبة كبيرة من القوى العاملة الوطنية . إذ يعمل شخص واحد على الأقل من بين كل خمسة وعشرين شخصًا من جميع الأفراد العاملين فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى النظام التعليمى .

وترتفع هذه النسبة فى تونس ارتفاعًا كبيرًا ، حيث تصل إلى ١: ١٠ . وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء العاملين يمثلون الشريحة الأكبر من أكثر العاملين تعليمًا ؛ إذ إن أكثر من نصف القوة العاملة فى إندونيسيا ممن أكملوا المرحلة التعليمية الثالثة من المعلمين . ورغم أن معظم الوظائف الإدارية المرتبطة بقطاع التعليم يقوم على أمرها عاملون موظفون لا يعملون

يمثل التعليم أكبر قطاعات الإنفاق الاجتماعى العام ، إذ يمثل العاملون فى هذا القطاع حوالى ١٠ ٪ من إجمالى القوى العاملة .

بالتدريس ، فإن المعلمين يلعبون دورًا أساسيًا فى تنفيذ القرارات على مستوى المدرسة . وفى حين إن الموظفين الحكوميين والإداريين " يوجهون " النظم التعليمية من الناحية الفنية ، فإن المعلمين " يديرون الفصول ويوجهونها " .

ويستعرض هذا القسم بالتفصيل مدى توافر الموارد العامة وكيفية تخصيصها ، كما يستعرض أيضًا دور المعلمين فى عملية اتخاذ القرارات والمستويات الحكومية التى تتخذ فيها القرارات التى تؤثر على المعلمين .

مدى توافر الموارد العامة

تعكس مستويات الإنفاق العام – باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى – مستوى الالتزام بالمخصصات التعليمية .

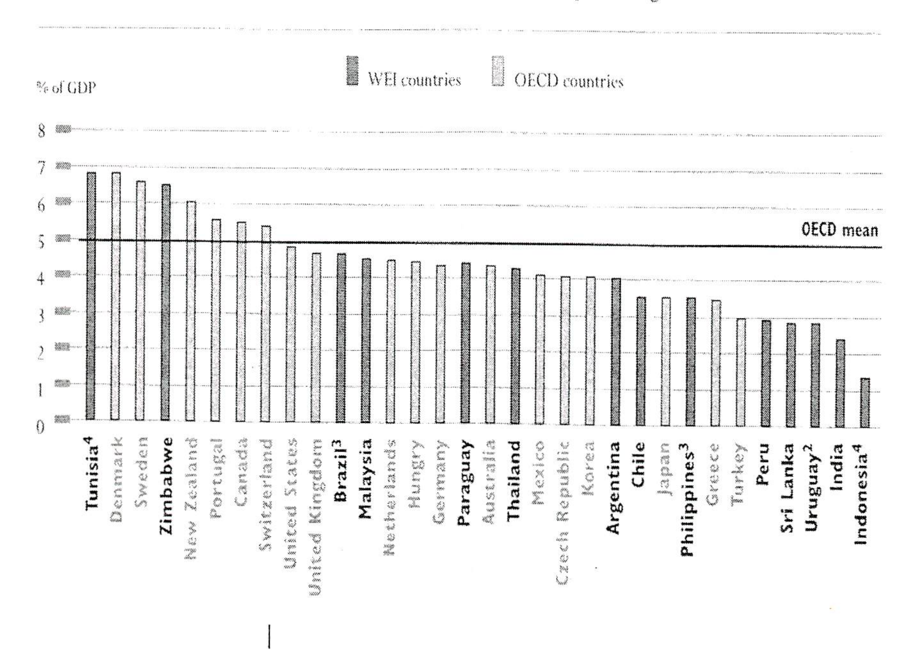
تعكس مستويات الإنفاق العام – باعتبارها جزءًا من إجمالى الناتج المحلى – مستوى الالتزام بالمخصصات التعليمية .

غالبًا ما يترجم الإنفاق الحكومى العام على التعليم – باعتبار أنه يمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى – على أنه يمثل مدى التزام أية دولة بمخصصات التعليم وتدبير شئونه . وكما يتبين من الشكل رقم ١-٥ فقد تراوحت معدلات الإنفاق الحكومى على التعليم فى عام ١٩٩٨ بين ١,٤٪ فى إندونيسيا ، و ٦,٨٪ فى تونس من إجمالى الناتج المحلى . وتنخفض هذه النسبة بدرجة كبيرة عن المتوسط الشائع فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (الذى بلغ ٥٪ فى عام ١٩٩٨) فى معظم دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وقد يعكس مستوى الإنفاق العام أيضًا – باعتباره جزءًا من إجمالى الناتج المحلى – أوجه الاختلاف فى درجة التوازن بين تمويل التعليم العام والخاص . فكما أشرنا سلفا ، يمثل العاملون بمجال التعليم فى تونس نسبة كبيرة من الموظفين فى القطاع العام ، وبالتالى من فاتورة الأجور العامة . ويفسر ذلك بشكل ما ارتفاع معدلات الإنفاق العام على التعليم فى تونس مقارنة بدول أخرى مماثلة لها فى مستويات الناتج المحلى .

وقد شهدت أنماط الإنفاق العام تغييرات ملحوظة فى الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ . وقد يعكس ذلك تغيرًا غير متوقع فى إجمالى الناتج المحلى بقدر التغير نفسه للقرارات الخاصة بمستويات الإنفاق العام على التعليم . فعلى سبيل المثال ، ارتفع معدل الإنفاق العام على التعليم فى الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ بما يزيد على الثلث فى باراجواى ، إذ ارتفع من ٣,١٪ إلى ٤,٢٪ من إجمالى الناتج المحلى ، وبنسبة الخمس فى الأرجنتين وشيلى وتايلاند . وظلت النسبة ثابتة نسبيًا بين الدول الأخرى ، برغم أنه من المهم أن نضع فى الاعتبار أن الإنفاق الحقيقى فى أى اقتصاد منتعش يستمر فى الارتفاع إذا ظلت النسبة المخصصة للتعليم من إجمالى الناتج المحلى ثابتة .

فى الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ ارتفعت النسبة المخصصة للتعليم من إجمالى الناتج المحلى إلى أقصى درجة فى كل من الأرجنتين وشيلى وباراجواى وتايلاند .

Figure 1.5
Public expenditure[1] on educational institutions as a percentage of GDP, 1998



١ – بما فى ذلك الدعم العام للأسر المنتسبة للمؤسسات التعليمية . ويشمل الإنفاق المباشر على المؤسسات التعليمية من مصادر دولية .

٢ – الإنفاق المباشر على مؤسسات تعليمية من مصادر دولية تزيد بنسبة ١,٥% على جميع النفقات العامة (١٩٩٨) .

٣ – سنة الإحالة ١٩٩٧ .

٤ – سنة الإحالة ١٩٩٩ .

المصدر : OECD/UN ESCO WEI, Table 4 in Annex A4.

وثمة مقياس آخر يوضح مدى التزام أية حكومة بالاهتمام بالتعـليم ، وهو قيـاس نسبة إجمالى الإنفاق العام المخصص للتعليم . فالدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تخصص عادة نسبة أكبر من متوسط النسبة المخصصة لذلك فى دول منظمة التعـاون الاقتصـادى والتنمية (٢١,٨٪ فى عام ١٩٩٨) ؛ إذ أنفقت تايلاند على سبيل المثال ٢٧,٢٪ من الإنفاق العام على التعليم فى عام ١٩٩٨ ، وهى نسبة تبلغ ضعف المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، وتمثل زيادة كبيرة عن نسبة الـ ٢١,٨٪ المسجلة فى السنة السابقة . وقد انخفضت هذه النسبة فى الفلبيين من ٢٨,٣٪ إلى ١٩,٧٪ خلال الفترة نفسها . وهكذا نجد أن الدول التى تنفق نسبة من إجمالى إنتاجها المحلى أقل من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ربما تخصص مع ذلك نسبة من إجمالى الإنفاق العام للتعليم مماثلة للمتوسط السائد فى دول منظمة التعـاون الاقتصـادى والتنمية أو أكبر منه .

يرتفع معدل الإنفاق على التعليم باعتباره يمثل نسبة من إجمالى الإنفاق العام فى دول المؤشر العالمى للتعليم عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، مما يفسر ارتفاعه إلى أكثر من ربع الإنفاق العام فى تايلاند فى عام ١٩٩٨ .

وتلعب مصادر التمويل الخاصة دورًا مهمًا فى تمويل نظم التعليم . إذ من الشائع فى كل الدول أن تقوم المساهمات الخاصة باستكمال الإنفاق العام على التعليم . وحينما يوضع الإنفاق الخاص فى الحسبان ، يتجاوز مجموع الإنفاق العام والخاص معا فى كل من شيلى والفلبيين وتايلاند مجموع المتوسط ذاته السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

تلعب المصادر الخاصة دورًا مهمًا فى تمويل التعليم فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم يفوق دورها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

وحجم التمويل الخاص للتعليم لافت للنظر، إذ يزيد على ٤٠٪ من إجمالى الإنفاق على التعليم فى شيلى وبيرو والفلبيين وتايلاند . وهذه النسبة تزيد كثيرًا عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية البالغ ١٩٪ (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ٢٠٠١) . وتنخفض معدلات

الإنفاق الخاص فى مصر والأردن وتونس ، بسبب تضاؤل عدد مقدمى الخدمات التعليمية الخاصة. ومع ذلك يوجد عدد من الدول يساهم فيها أولياء الأمور والمجتمعات المدنية فى تغطية تكاليف التعليم من خلال دعم مرتبات المعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر فى المدارس التى تديرها الدولة ، أو دعمهم بشكل مباشر عن طريق توظيفهم ودفع أجورهم . وتعد إندونيسيا واحدة من هذه الدول ، حيث تقدم جمعيات مجالس الآباء مساهمات من أجل زيادة رفاهية معلمى التعليم الأساسى ومعلمى المرحلة الثانوية المتوسطة (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ١٩٩٨) .

قد لاتفصح المعدلات الوطنية عن وجود تباين كبير فى الإنفاق داخل الدول . فعلى سبيل المثال تصل نسبة الإنفاق لكل طالب فى الصين إلى خمسة أضعاف نظيرتها فى بعض الأقاليم مقارنة بأقاليم أخرى .

ويلاحظ أن العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تقدم دعمًا حكوميًا كبيرًا للتعليم الخاص ، خاصة لمرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . وهناك ثلاث دول من الدول المشاركة فى البرنامج ترتفع فيها نسبة الدعم عن النسبة الشائعة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (١٠٪) ، وذلك رغم وجود تباين كبير بين الدول أعضاء هذه المنظمة ، حيث يوجه ثلث الإنفاق الحكومى إلى المؤسسات الخاصة التابعة للحكومة فى شيلى والهند لدعم التعليم الأساسى والثانوى ، وتصل هذه النسبة إلى ١٣٪ فى الأرجنتين .

كما يمكن أن يتفاوت توزيع نفقات التعليم تفاوتًا كبيرًا داخل الدولة الواحدة . فالنفقات المخصصة لكل طالب يمكن أن تختلف بعامل قد يبلغ ٥,١ بين الأقاليم فى الصين ، أو ٣,٨ فى الأرجنتين (NCES, 2001) . وأشارت دراسة أخرى إلى أن نسبة الاختلاف والتباين بين الأقاليم قد ارتفعت بالفعل فى روسيا خلال عقد التسعينيات ، وحتى بعد إجراء عمليات التحويل فيما بين الحكومات استمر وجود تباين كبير فى توزيع الموارد

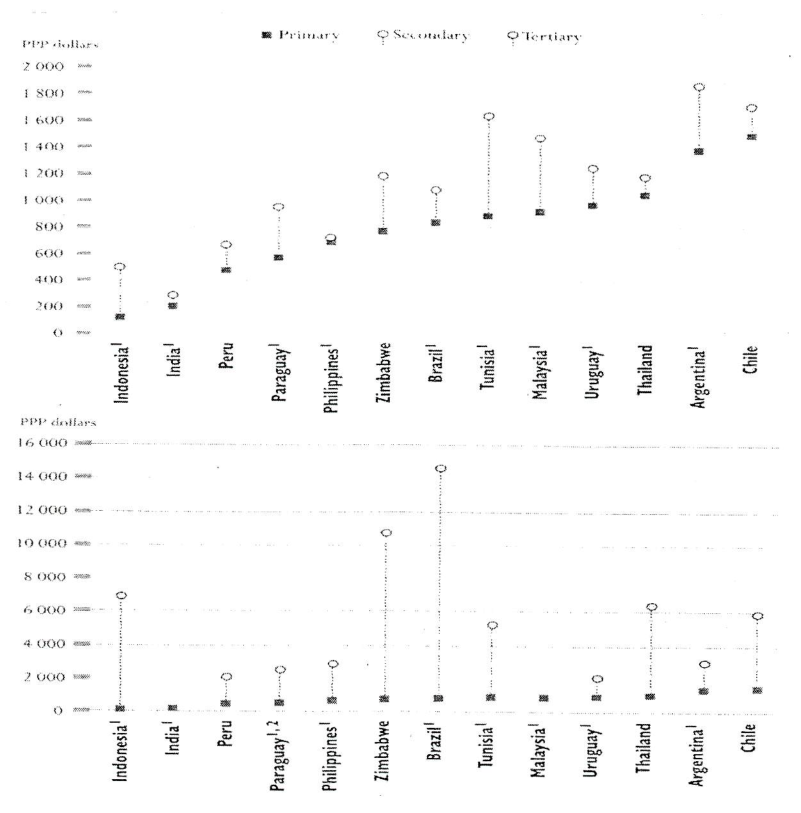
اللازمة للتعليم (Klugman,1998) . وقد سعت بعض الدول لمواجهة مشكلة التباين الإقليمى فى مستويات الموارد . ففى البرازيل ، تم إنشاء صندوق خاص فى عام ١٩٩٦ (صندوق تطوير التعليم الأساسى وتعزيز قيمة العملية التعليمية) لتوزيع الأموال على الولايات والأقاليم التى تنخفض فيها نسب الإنفاق على كل طالب عن المستوى المقرر وطنيًا . ويعد برنامج " الأموال فى المدرسة " أحد البرامج الأخرى المطبقة فى البرازيل والتى تحول المبالغ النقدية بموجبة إلى المدارس مباشرة .

استخدام الموارد العامة

تتراوح تكلفة تعليم الطفل الواحد فى مرحلة التعليم الأساسى بين ١١٦ دولارًا بمكافئ القوة الشرائية فى إندونسيا إلى ١٥٠٠ دولار فى شيلى .

يختلف نصيب الطالب من الإنفاق أيضًا اختلافًا كبيرًا بين مستويات التعليم فى دول مؤشرات التعليم العالمى ، رغم أنه ينبغى التعامل مع أشكال المقارنة بحذر ، لأن الأرقام تعكس أوجه الاختلاف والتباين فى مستويات الدخل القومى . وكما يتبين من الشكل رقم ٦ – ١ فإن الإنفاق فى مرحلة التعليم الأساسى يتراوح بين ١١٦ دولارًا بمكافئ القوة الشرائية لكل طالب فى إندونيسيا إلى ١٥٠٠ دولار فى شيلى . وبالنسبة لدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ترتفع التكلفة لكل طالب فى المراحل التعليمية الأعلى ؛ فمتوسط الإنفاق لكل طالب فى المرحلة الثانوية فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية يرتفع بنسبة ٤٠٪ مقارنة بنسبة الإنفاق المخصصة لكل طالب فى المرحلة الابتدائية ، فى حين تتراوح هذه النسب فى دول المؤشر العالمى للتعليم بين ٥٪ فقط فى الفليبين وعدة مئات بالمائة فى إندونيسيا .

Figure 1.6
Expenditure per student by educational level, 1998



استنادًا إلى معادل التفرغ الكامل

١ – المؤسسات العامة فقط .

٢ – المرحلة الثالثة من التعليم تشير إلى البرامج .

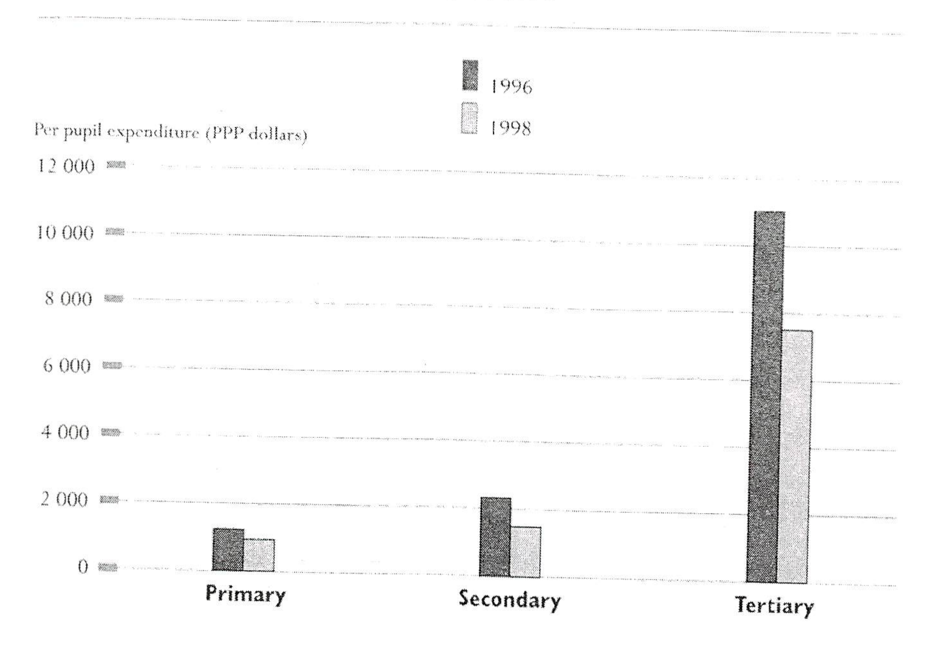
المصدر : OECD/UN ESCO WEI, Table 8 in Annex A4.

تشير البيانات إلى وجود تباين واضح بين عدة دول فى الفترة بين ١٩٩٧ و ١٩٩٨ ، رغم أن ذلك ربما يكون نتيجة تغيير إما أنماط الإنفاق وإما عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم . وعلاوة على ذلك فإن هذه الأرقام تكون بالقيمة الحالية للدولار ، مما يعنى أن القيمة الحقيقية للإنفاق قد تكون أقل كثيرا لو تم حسابها بالآجال الثابتة فى الدول التى يرتفع فيها معدل التضخم مثل زيمبابوى أو روسيا الاتحادية .

حينما اضطرت ماليزيا إلى تخفيض الإنفاق على التعليم فى أواخر عقد التسعينيات قامت بإعادة تخصيص الأموال وتوزيعها ؛ لكى تحافظ على التعليم الأساسى على حساب مراحل التعليم الأعلى.

وتختلف ردود فعل الدول فيما يتعلق بالوسائل المتبعة اللازمة لخفض الإنفاق . ففى حالة ماليزيا ، انخفض إجمالى الناتج المحلى بنسبة ٧,٥٪ فى عام ١٩٩٨ نتيجة الأزمة الاقتصادية . ويوضح الشكل رقم ١ – ٧ أن الموارد العامة المخصصة للتعليم الأساسى ظلت دون تغيير ، بينما انخفضت النسبة المخصصة لمستويات التعليم الثانوى والمرحلة التعليمية الثالثة . وفى عام ١٩٩٨ تم تأجيل سياسة أولية لخفض الإنفاق على التعليم الأساسى بنسبة ١٨٪ وضعت عام ١٩٩٧ ، وتم تخصيص أموال إضافية لدعم برامج الأمن الاجتماعى (Knowless et al., 1999) . ونتيجة لذلك ظل صافى نسب الالتحاق بالتعليم الأساسى ثابتا خلال هذه الفترة . ومع ذلك أشارت التقارير إلى أن الالتحاق بالمدارس الثانوية قد تأثر تأثيرًا سلبيًا ، خاصة بين الفتيات فى المناطق الريفية بسبب ارتفاع المصاريف وارتفاع تكلفة فرص التعلم (ibid) .

Figure 1.7
Per pupil expenditure by level of education and GDP growth in Malaysia, 1996 and 1998



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 8 in Annex A4; OECD (2001).

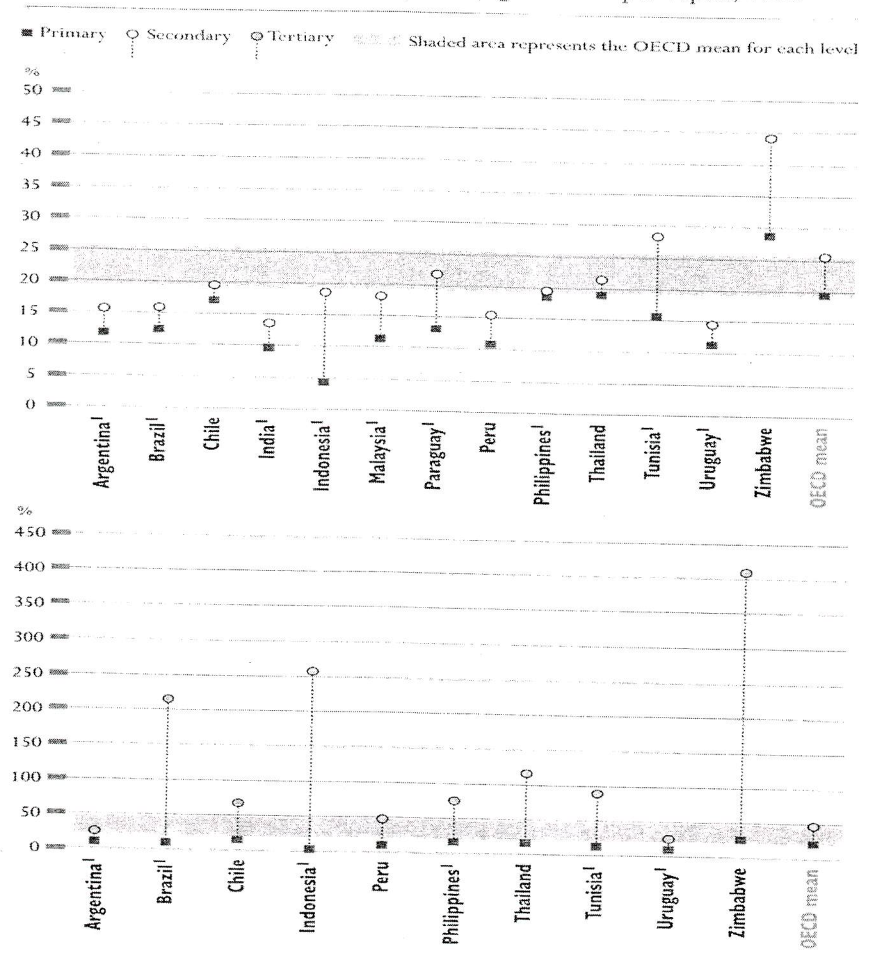
بعد إجراء التعديل الخاص بالاختلافات في الدخل القومي تتلاشى تدريجيا أوجه التباين في تكاليف وحدات التعليم .

وتجدر الإشارة إلى أن نصيب كل طالب من الإنفاق الذى يعبر عنه بمكافئ القوة الشرائية للدولار قد تؤدى إلى انحراف عمليات المقارنة وتشويهها ، لأنها لا تضع فى الحسبان مستوى الدخل القومى فى أية دولة . ومن بين المقاييس التى تهتم بهذه المسألة ذلك المقياس الذى يقارن نصيب الطالب من الإنفاق من الموارد المتاحة فى أية دولة ، أى نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . وكما يتبين من الشكل ١ – ٨ فإن الاختلافات الكبيرة بين الدول تكاد تتلاشى فى مستويات التعليم الأولى . فعلى سبيل المثال لوحظ أنه بعد تعديل نصيب كل طالب فى

التعليم الأساسى من الإنفاق طبقًا للدخل القومى ، تتماثل المستويات السائدة فى كل من شيلى والفليبين وتايلاند مع المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وتتفق كل من تونس وزيمبابوى نسبة أعلى من الإنفاق المخصص لكل طالب فى المرحلة الثانوية ، وذلك مقارنة بالمتوسط السائد فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وسائر الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وعلى أية حال تظل الفوارق ضخمة فى المرحلة التعليمية الثالثة ،ويشير ذلك إلى أن بعض الدول مثل زيمبابوى وإندونسيا والبرازيل قد تواظب على سياسة دعم التعليم العالى على حساب مستويات التعليم الأخرى .

كذلك يختلف تخصيص الموارد حسب فئات التعليم أو نوعه ؛ إذ إن الإنفاق على التعليم ينقسم عادة إلى فئتين ، هما النفقات الجارية والإنفاق الرأسمالى . وتشير الأولى إلى الإنفاق على السلع أو الخدمات التى تستهلك فى سنة الإنفاق (مثل مرتبات المعلمين)، فى حين تمثل الفئة الثانية الاستثمار طويل الأمد فى منشآت المدارس أو المعدات . وقد يكون الإنفاق الرأسمالى أعلى نسبة مئوية من الإنفاق الإجمالى فى الدول التى ينطوى فيها التوسع فى نظام التعليم على إنشاء مبان ومنشآت تعليمية جديدة . وتوجه غالبية النفقات الجارية التى يتكرر دفعها إلى المرتبات (والمعاشات ذات الصلة) الخاصة بالمعلمين والقائمين على نظام التعليم .

Figure 1.8
Expenditure per student as a percentage of GDP per capita, 1998



على أساس مماثل التفرغ الكامل .

١ ــ المؤسسات العامة فقط .

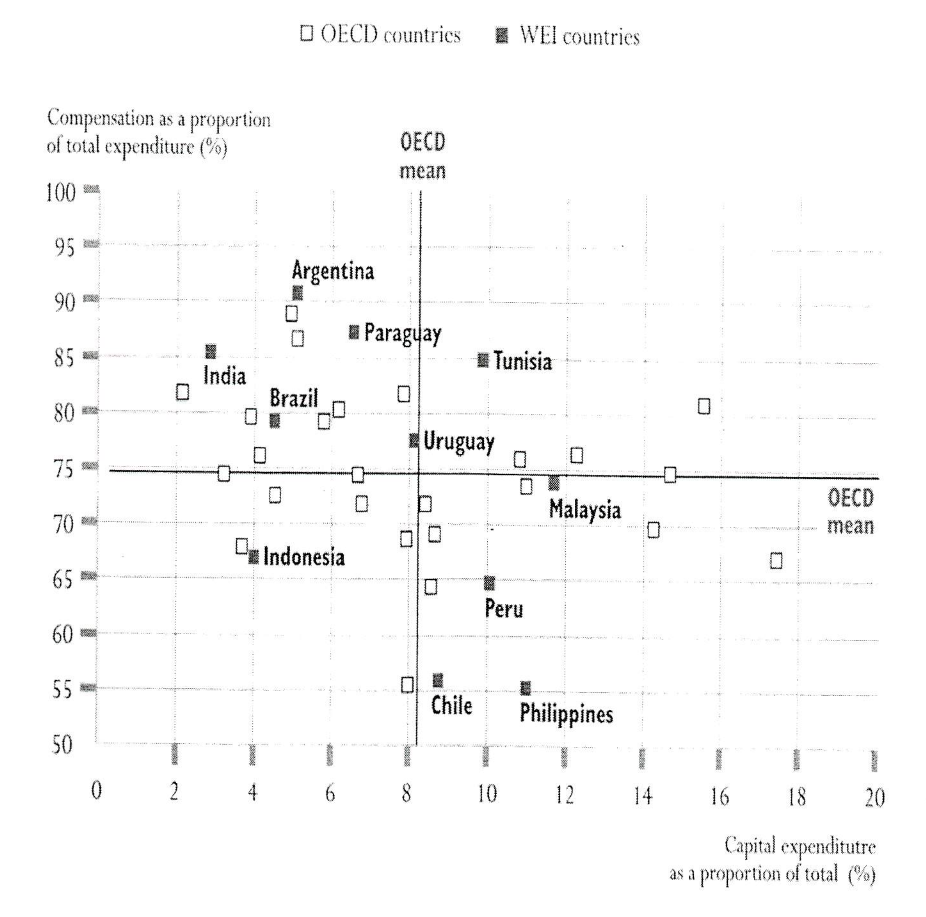
المصدر : OECD/UNESCO WEl, Table 9 in Annex A4.

تصل التكلفة الرأسمالية إلى أعلى مستوياتها في الدول التي تعمل على تحسين شروط التعليم .

تميل دول المؤشر العالمى للتعليم إلى إنفاق جزء ضئيل من ميزانية التعليم على الإنفاق الرأسمالى . فإندونيسيا على سبيل المثال تخصص ٤٪ من إجمالى الإنفاق على التعليم فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى للإنفاق الرأسمالى ، وفى الدول الأخرى تكاد تقارب هذه النسبة نظيرتها السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٨٪ فى عام ١٩٩٨) . وتخصص دول كل من منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم نسبة أعلى من الإنفاق الرأسمالى للمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، أى التعليم العالى ، لأن هذه المرحلة التعليمية تحتاج إلى قدر أكبر من الاستثمارات طويلة الأمد . فماليزيا على سبيل المثال تنفق ١٢٪ من إجمالى الإنفاق العام على التعليم على الإنفاق الرأسمالى فى المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وتصل هذه النسبة إلى ثلاثة أضعاف هذا الرقم (٣٧٪) فى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم (انظر جدول رقم ٧ فى الملحق A4) . ويعكس هذا التباين الجهد المؤقت المبذول لتوسيع قدرات النظام التعليمى بسرعة .

ويرى كثيرون أن نسبة كبيرة من النفقات المرتبطة بالمرتبات والتعويض ، التى تكون عادة أكثر ثباتًا وغير قابلة للتغيير ، ربما تكون على حساب النفقات الأخرى الجارية والإنفاق الرأسمالى . ويوضح الشكل رقم ١ــ ٩ أن الدول التى ترتفع فيها مستويات الإنفاق المرتبطة بالتعويض فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، من بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، مثل الهند أو البرازيل أو الأرجنتين تنخفض بها نسبة الإنفاق الرأسمالى . ويلاحظ ارتفاع مستويات الإنفاق الرأسمالى فى كل من الفلبيين وشيلى وبيرو حيث تكون نسبة الإنفاق الكلى المخصص للمرتبات والتعويضات منخفضة انخفاضًا كبيرًا .

Figure 1.9
Capital and compensation-related expenditure as a proportion of total expenditure in primary and secondary levels, 1998
(in percentages)



Note: WEI data refer to public institutions only. See notes to Table 7.
Source: OECD/UNESCO WEI, Table 7 in Annex A4.

ويحلل الشكل رقم ١ـ ١٠ تكاليف مرتبات المعلمين وجميع العاملين بنظام التعليم باعتبارها تمثل نسبة مئوية من النفقات الجارية فى مجموعة مختارة من دول المؤشر العالمى للتعليم . فإندونيسيا وبيرو تنفقان أكثر من ثلثى أموال النفقات الجارية على مرتبات المعلمين فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . وتحليل الإنفاق على المرتبات طبقا لفئات الأفراد العاملين يعكس وجود اختلافات كبيرة فى توظيف غير العاملين بالتدريس. وتمثل تكاليف مرتبات العاملين فى بيرو نسبة ٧٠٪ من النفقات الجارية فى حين تبلغ نسبة سائر العاملين منها ٢٪ فقط . وفى حالة الأرجنتين تمثل مرتبات غير العاملين بالتدريس نسبة كبيرة من تكاليف الأجور . ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف والتباين من خلال نسبة المعلمين العاملين فى الفصول إلى الإداريين العاملين فى المدارس ، التى تصل إلى ٣٠ : ١ فى بيرو وتصل إلى ٤ : ١ فقط فى الأرجنتين .

تمثل مرتبات المعلمين وغير العاملين بالتدريس أكبر نسبة من النفقات الجارية ، ولكن يتباين توزيع النسب حسب نوع العاملين تباينًا كبيرًا .

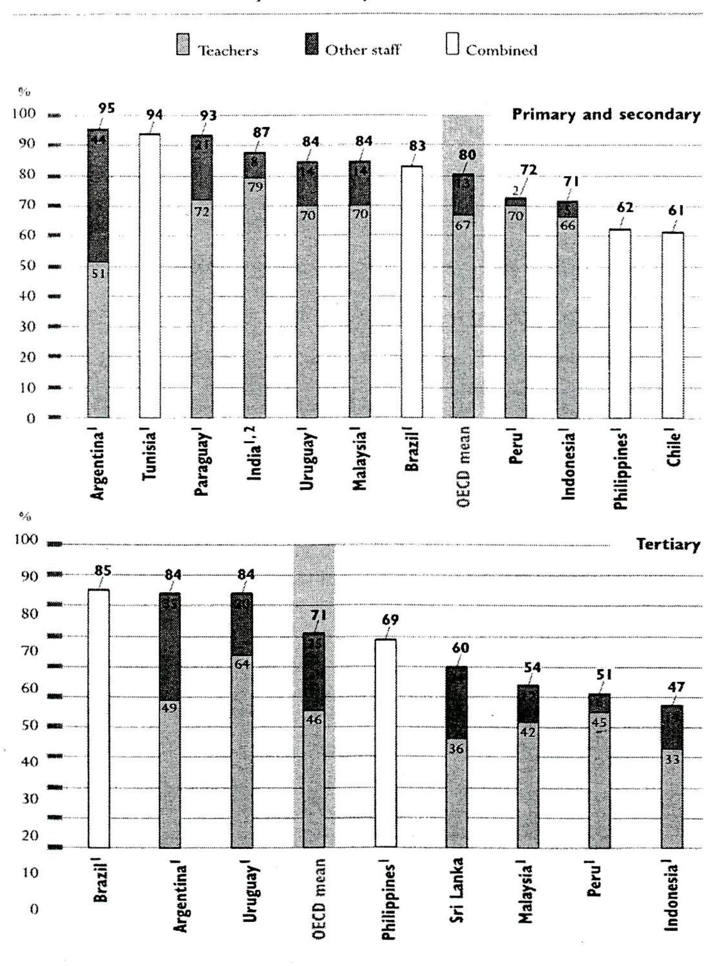
ويتناول الفصل التالى مرتبات المعلمين بمزيد من الإسهاب من منظور مقارن ومن حيث التكلفة الإجمالية .

توجيه المدارس وإدارتها

تعمل العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم على إلغاء مركزية مسئوليات التمويل والإدارة ونقلها إلى السلطات الإقليمية أو المحلية أو حتى إلى المدارس الخاصة كجزء من سياسات الإصلاح الكبرى . وربما يكون لهذه الجهود تأثير كبير على سياق التدريس . وعلى أية حال هناك بعض من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تمر بمرحلة مختلفة من مراحل السياسة وتعمل على إعادة مركزية بعض النواحى الخاصة باتخاذ القرار كرد فعل للهرولة والتسرع فى اتخاذ قرارات اللامركزية .

أدخلت الإصلاحات التى تنطوى على لا مركزية القرار فى التعليم فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم خلال عقد التسعينيات .

Figure 1.10
Compensation for teachers and other staff as a proportion of total current expenditure by level, 1998



١ ـ المؤسسات العامة فقط .

٢ ـ المؤسسات العامة والخاصة التى تعتمد على الحكومة فقط .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 7 in Annex A4.

رغم أن مبرر عدم مركزية صنع القرار يعد أمرًا ثابتًا وراسخًا فإنه من الصعب تقويم آثاره ، خاصة على المعلمين .

وقد كانت هناك عوامل عديدة وراء إلغاء مركزية المسئوليات ونقلها من السلطة المركزية إلى السلطات الإقليمية والمحلية . إذ كان الهدف الرئيسى من هذه الإصلاحات هو تحسين كفاءة الطالب وأدائه ، وزيادة مشاركة المجتمع . وتهدف سياسات اللامركزية إلى منح المجتمعات المحلية والمدارس سلطة أكبر فى اختيار وإدارة العاملين بها ، واختيار مناهج دراسية معينة ومراقبة بعض النواحى الخاصة بالموارد المالية . ومن حيث المبدأ ، كان الأساس المنطقى لهذه الخطوات أن متخذى القرارات يعرفون احتياجاتهم أكثر من غيرهم . ويرى البعض أيضًا أن هذه السياسة ينبغى أن تؤدى إلى المحاسبة والمساءلة ، لأن أولياء الأمور يتشجعون للمشاركة بفاعلية وإيجابية فى توجيه المدرسة وإدارتها ، مما يؤدى فى النهاية إلى تحسين أداء الطلاب . ومع ذلك فإنه من الصعب عمليًا تقويم الأثر الفعلى على المعلمين بسبب تعقد عملية اللامركزية . وعلى أية حال يمكن استخلاص بعض النتائج العامة من التجارب التى تمت فى عدد من الدول .

قد يتأثر المعلمون تأثرًا كبيرًا وقد يكلفون بالقيام بدور فى عملية اتخاذ القرار.

وقد يؤثر إلغاء مركزية المسئوليات على الحياة العملية للمعلمين بأشكال مختلفة . فعلى سبيل المثال قد تخول للمجالس البلدية أو لنظار المدارس سلطة كبيرة بشأن بعض النواحى المحددة الخاصة بإدارة العاملين ، مثل تعيين المعلمين ودفع مكافآتهم أو استخدام الموارد . والقدرة على إعادة توزيع النفقات داخل أية ميزانية عامة أو زيادة الموارد المحلية مثلاً ، قد يكون له تأثير كبير على الأموال المتاحة المخصصة للعاملين أو المخصصة للتدريب فى أثناء العمل . وقد يطلب إلى المعلمين أنفسهم تحمل مسئوليات إضافية فى مجال تطوير المناهج أو إدارة المدرسة .

ويستعرض المربع رقم ١–١ بإسهاب نتائج إحدى الدراسات المقارنة الحديثة الخاصة بتوجهات السياسة المرتبطة بعدم المركزية فى التعليم .

مربع ١-١

آثار لا مركزية نظم التعليم على المعلمين

تناولت دراسة حديثة دور الحكومات الإقليمية فى تمويل وتوجيه وإدارة التعليم الأساسى فى ٢١ دولة (NCES,2001) . وغطت الدراسة ست دول من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، أربعًا منها ذوات نظم حكومية فيدرالية (الأرجنتين والبرازيل والهند وروسيا) والاثنتين الأخريين ذواتى نظم فيدرالية (الصين وإندونيسيا) .

وقد خلصت الدراسة بوجه عام إلى أن عشر دول من الدول الإحدى والعشرين قد تحولت إلى اللامركزية فى ستة مجالات مختلفة من مجالات صنع القرار خلال عقد التسعينيات . وأبقت خمس دول بشكل أساسى على مركزية اتخاذ القرار ، وانتهجت دول أخرى سياسات مختلطة ، وتحولت دولتان من هذه الدول إلى سياسة أكثر مركزية فى صنع القرار : المملكة المتحدة فى مجالات مناهج الدراسة وزمن الدراسة والامتحانات والتفتيش ، وأستراليا فى مجال التمويل . وفى الدول الست من دول المؤشر العالمى للتعليم خلصت الدراسة إلى وجود الاتجاهات التى يلخصها الجدول رقم ١-١ التالى .

جدول ١-١ التغير فى مستويات السلطة الخاصة باتخاذ القرار التعليمى فى عقد التسعينيات (التعليم الأساسى والثانوى)

C-R مركزى إلى إقليمى C: مركزى	C-L : مركزى إلى محلى R : إقليمى	R-C: إقليمى إلى مركزى L : محلى	L-C : محلى إلى مركزى

	المنهج الدراسى	الساعة/ السنة	الامتحانات	الاعتماد	التفتيش	التمويل	كل النواحى
الأرجنتين	C-R	R	L	R	C-R-C-L	C-R	C-R
البرازيل	C-R	C	C/L	~	C-R	C-R-C-L	C-R-C-L
الصين	C-R	C	R	C	C-R-C-L	C-R-C-L	C-R-C-L
الهند	R-C	R-C	R-C	R-C	L	L-C	R-C-L-C
إندونيسيا	C-R	C	C	C	C	C	C
روسيا الاتحادية	C-L	C-L	C-R-C-L	C-R-C-L	C-R-C-L	C-R-C-L	C-R-C-L

~ : لا تتوافر معلومات .

المصدر : (NCES (2001 .

وبوجه عام تتخذ القرارات عادة فى بعض المجالات على المستوى الإقليمى أو المحلى ، مثل القرارات المتعلقة باختيار المناهج الدراسية والتفتيش ، أما القرارات الأخرى المتعلقة بمدة الدراسة أو الامتحانات أو المؤهلات فتكون على الأرجح مسئولية السلطات المركزية . أما القرارات الخاصة بالإشراف على الأفراد والعاملين والميزانية فتتخذ على مستويات مختلفة فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . فالقرارات الخاصة بهذه الأمور على سبيل المثال تتولى مسئوليتها السلطات المركزية فى الهند وإندونيسيا ، فى حين تتخذ هذه القرارات على المستوى الإقليمى والمحلى فى دول المؤشر العالمى الأخرى التى تناولتها الدراسة .

تتخذ معظم القرارات التى تؤثر على المعلمين داخل كل الدول تقريبًا بشكل ثابت على مستوى الحكومة ، سواء الحكومة المركزية أو المحلية، ولكن الحكومة المركزية تتولى دائما مسئولية هيكل الأجور والمرتبات .

وقد أشارت الدراسة الخاصة التى أجريت بين الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم عام ١٩٨٢ إلى أن مستويات اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين تختلف من دولة إلى أخرى ، ولكنها تتفق تمامًا مع ظروف كل دولة . والاستثناء الوحيد فى ذلك هو جداول المرتبات القانونية التى تتحدد على المستوى المركزى فى جميع الدول تقريبًا . ويوضح الجدول رقم ١-٢ هذا الاختلاف والتباين ؛ ففى إندونيسيا تكون الحكومة الإندونيسية مسئولة عن تعيين المعلمين وإنهاء خدمتهم وتحديد المهام المحددة الموكلة لهم وظروف العمل وشروطه وتحديد مدى تقدم المعلمين المهنى وترقيتهم ، فى حين تتخذ هذه القرارات نفسها فى الهند على المستوى الإقليمى وتتخذ فى شيلى على مستوى الحكومة المحلية. وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن عدم مركزية القرارات يتم غالبًا ضمن إطار عمل تحدده عادة الحكومة المركزية ، وعادة ما يتم ذلك بالتشاور بشكل ما مع الحكومات المحلية والإقليمية .

ومن المتفق عليه تمامًا أن المعلمين المدربين تدريبًا جيدًا والمتحمسين للعمل يمثلون العامل الرئيسى فى أداء أية مدرسة . فبالإضافة إلى ارتفاع المهارات التدريسية ، يحتاج المعلمون إلى بيئة مساعدة ومعززة لعملهم ، مما يدعم التدريب المستمر والعمل الجماعى وتوفير الوقت اللازم لتولى مسئوليات جديدة ترتبط بإدارة المدرسة .

جدول ١ – ٢

مستويات سلطة اتخاذ القرارات التعليمية فى معيار التصنيف الدولى للتعليم ٢/١ ، ١٩٩٧

(يتم اتخاذ القرار على المستوى المركزى أو الإقليمى أو المحلى أو على مستوى المدرسة)

C : مركزى	R : إقليمى	L : محلى	S : مدرسة	M : غير متاح	
	تخصيص الموارد	التأثير فى المسار المهني	المهام وظروف العمل	تحديد الأجور	تعيين المعلمين وفصلهم
إندونيسيا	C	S	C	C	C
الهند	R	R	R	R	R
شيلى[١]	C	L	L	C	L
الفلبين	LR	S	C	C	R
تايلاند	C	S	S	C	C
الأرجنتين	R	M	M	M	M

(١) تشير هذه البيانات إلى المؤسسات العامة فقط فى عام ١٩٩٦ .

المصدر : OECD(1998) .

تبنت بعض الدول نموذجًا تعمل المدارس بمقتضاه ضمن إطار عمل يحدد مركزيًّا المناهج الدراسية والمعايير ، ولكنها تتمتع بقدر كبير من الاستقلال والمسئولية فيما يتعلق باتخاذ القرارات . ومن بين الأمثلة الخاصة باتخاذ القرارات على مستوى المدرسة أسلوب فريق التدريس الذى طبقته بيرو ، الذى يتم من خلاله تحديد واقتراح الحلول اللازمة لمشكلات مثل التطوير المهنى وتلبية احتياجات المجتمع (ILO,2000) . وقد تستلزم التشريعات التعليمية الجديدة مثل التشريعات التى استحدثت فى تايلاند ، إنشاء لجان إدارية على مستوى المدرسة بحيث تتألف من أولياء الأمور والمعلمين وقادة المجتمع (ibid) .

٣- المعلمون وتنظيم عملية التعلم

لقد اتسع نطاق الالتحاق بالمدارس فى جميع المراحل خلال العقد الماضى ، وتزايد معدل التحصيل بين الشباب عدة مرات مما كان عليه الحال بين جيل آبائهم . ففى معظم دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تحول محور السياسة التعليمية باطراد من الالتحاق بالتعليم الأساسى إلى مواصلة التعليم بالمراحل التعليمية الأعلى وإلى الأمور الخاصة بجودة التعلم فى النظام كله . ويعنى ذلك تزايد الاهتمام بالمعلمين خاصة فى سياق تزايد الطلب عليهم فى المرحلة الثانوية والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم .

ويستعرض هذا الجزء نظم التعليم التى يعمل فيها المعلمون فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وتختلف هذه النظم اختلافًا كبيرًا من حيث المطالب التى تفرضها على المعلمين ، ومن حيث مستويات المشاركة فى النظام التعليمى وفى تنظيم البرامج التعليمية . ويستعرض هذا الجزء أيضا الأدلة الواضحة على جودة التعلم مثل ما يمكن أن نستخلصه من تقييم الطلاب عن الظروف التى يعمل فيها المعلمون داخل الفصول .

تزايد مستويات المشاركة فى التعليم

يعد متوسط عدد سنى الدراسة الذى قد يحصل عليه طفل عمره خمس سنين واحدًا من المؤشرات التى تعكس مدى التغير الكلى والشامل فى المشاركة فى التعليم ، وتعرف سنون الدراسة تلك عادة بمصطلح " توقع أمد الدراسة " . ويحدد هذا المقياس الأنماط الكلية للالتخاق بالدراسة عن طريق إضافة صافى معدلات الالتحاق فى مرحلة واحدة بدءا من سن خمس سنوات (وقسمة الناتج على مائة) . ويمثل ذلك عدد السنوات التى يسجل فيها الطالب فى أى نظام ، ولكنه لا يشير إلى أى مستوى من

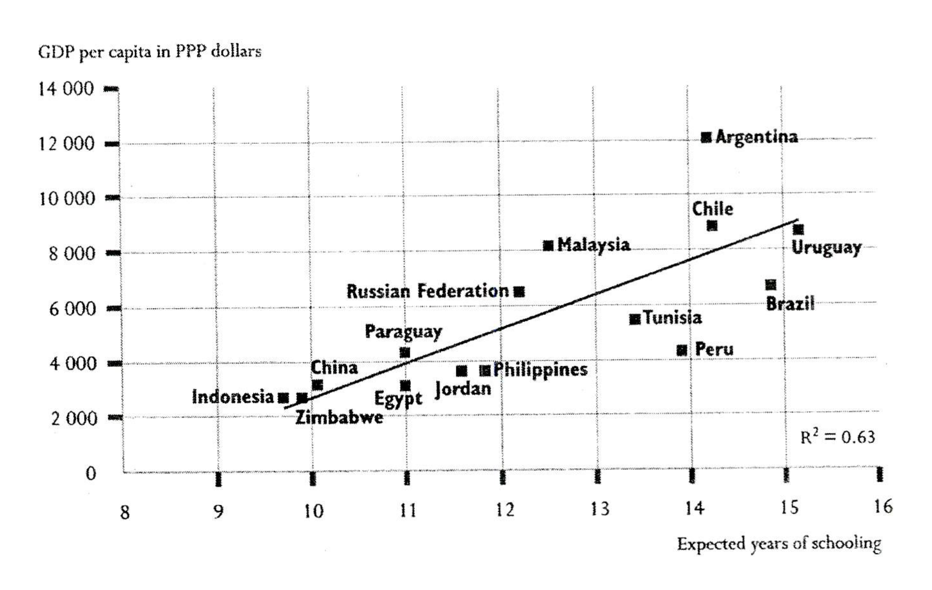
" أمد الدراسة "، وهو عدد سنوات الدراسة المتوقعة ، هو مقياس يقيس اجمالى سنوات التحاق السكان بالتعليم .

مستويات الإنجاز والتحصيل . ويرتفع أمد الدراسة عادة فى الدول التى ترتفع فيها معدلات الالتحاق وفى نظم التعليم العالى المتطورة ، ولكن أمد الدراسة قد يزيد أيضًا نتيجة ارتفاع معدلات الرسوب . ولذا يجب تفسير هذا المؤشر بحذر .

لا يرتبط ارتفاع أمد الدراسة دائمًا بارتفاع مستويات إجمالى الناتج المحلى .

ويتباين أمد الدراسة تباينًا كبيرًا فى دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، فتزايد عدد سنين الدراسة لا يرتبط دائمًا بارتفاع مستوى نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . ويشير الشكل رقم ١-١١ إلى أن هناك دولاً قد حققت نتائج متماثلة فى سنوات الدراسة المتوقعة مع تباين نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى كل منها تباينًا كبيرًا . فعلى سبيل المثال حققت بيرو مستوى مماثلاً لما حققته ماليزيا ، رغم أن نصيب الفرد فيها من الناتج المحلى كان يقل إلى النصف . وحققت شيلى مستوى مماثلاً لما حققته الأرجنتين ، ولكن بناتج قومى أقل بدرجة كبيرة . ولا يعنى ذلك أن هذا المقياس يقيس جودة التعلم فى حد ذاتها ، ولكنه يقيس مدى الالتحاق بالتعليم ، خاصة فى المراحل التعليمية التالية للمرحلة الثانوية . ورغم ذلك نجد أن دول المؤشر العالمى للتعليم التى ينخفض فيها نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى إلى أدنى حد ، مثل الصين وإندونيسيا ، تلتقى معًا بحيث تتماثل فيها القيم المنخفضة لأمد الدراسة .

Figure 1.11
Expected years of schooling and GDP per capita, 1998



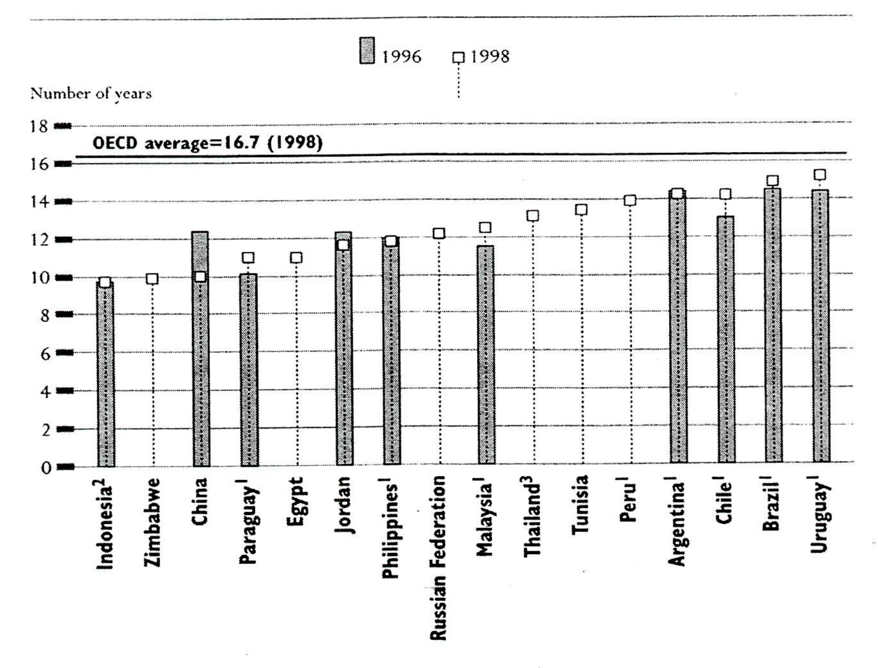
Sources : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4; World Bank (2001).

في الفترة بين ١٩٩٦ و١٩٩٨ ارتفع أمد الدراسة في خمس دول من الدول التسع التي توافرت بياناتها .

ويوضح الشكل رقم ١-١٢ تقديرات امد الدراسة فى دول المؤشر العالمى للتعليم خلال عامى ١٩٩٦و ١٩٩٨ . وقد ارتفع المستوى خلال هذه الفترة الزمنية القصيرة فى خمس دول من الدول التسع التى توافرت بياناتها ، خاصة فى شيلى وماليزيا وباراجواى وأورجواى . وقد استفادت الفتيات بشكل خاص من توسيع نطاق فرص التعليم فى أورجواى . وبوجه عام ظلت المستويات أقل من المتوسط الشائع فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، والتى ينتشر فيها التعليم حتى المرحلة التعليمية الثالثة بنسبة أكبر . وظلت الفجوة بين الجنسين

ثابتة نسبيًا بين الدول الأربع عشرة التى توافرت بياناتها عام ١٩٩٨ ؛ حيث أتيحت للفتيات سنوات دراســـة أكبر مقارنة بالفتيان فى سبع دول (تشمل دول أمريكا اللاتينية ودولا أخرى) وانخفض عدد هذه السنين فى الدول السبع الأخرى (وهى دول إفريقية ودول أخرى) .

Figure 1.12
Expected years of schooling under current conditions, 1996 and 1998



١ – سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٢ – سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

٣ – المشاركة الكاملة طوال الوقت فقط ، تمثل مشاركة الكبار فى التعليم بعض الوقت ٥ سنوات أخرى إضافية من سنوات الدراسة المتوقعة .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4; OECD (2000).

وعلى أية حال لا يمكن أن تقيس أرقام أمد الدراسة النتائج الفعلية للتعلم ؛ إذ تشير البيانات المقارنة لاختبارات تقويم أداء الطلاب فى دول أمريكا اللاتينية إلى أن نوع المدرسة يكون له دور كبير . فالطلاب الذين يلتحقون بمدارس خاصة للصفوة ترتفع درجاتهم بدرجةكبيرة فى اختبارات الرياضيات والعلوم بالمقارنة بأقرانهم فى المدارس العامة الريفية (World Bank,1999) . وبرغم أن التباين الاقتصادى الاجتماعى يؤكد على أن هذه النتائج ربما يكون لها دور كبير، فإن ظروف التعليم والتدريس المواتية تؤدى أيضًا إلى تحسن النتائج بشكل واضح . ورغم أن ارتفاع أمد الدراسة يعد إنجازًا إيجابيًا فى حد ذاته، فهو لا يكفى وحده لضمان التوزيع المنصف العادل لفرص التعليم أو جودتها .

عدد سنى الدراسة المتوقعة لا يعكس النتائج الفعلية للتعلم : الإنجاز التعليمى .

ثمة مسألة مهمة تتعلق بمن الذى يستفيد من التعليم الإضافى وتوفير المزيد من فرص التعلم . لا غرابة فى أن يتبين أن الأطفال من الأسر الفقيرة أو الذين يعيشون فى مناطق بعيدة هم الذين يصعب الوصول إليهم. وتشير الدراسات التى أجريت على الأسر على مدى سنين عديدة فى الكثير من دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أن الفقراء هم آخر من يستفيد من تزايد فرص الالتحاق بالتعليم (Vandermoortelee, 1999). ولذلك بذلت الحكومات جهودًا كبيرة لتحفيز المعلمين على العمل فى المناطق النائية . ففى ماليزيا على سبيل المثال يُمنح المعلمون الذين يعملون فى مدارس فى مناطق نائية مرتبات أعلى مع تزايد فرص ترقيتهم . وفى روسيا وسيريلانكا ودول أخرى توفر الدولة منازل وأماكن للسكن مدعومة من الدولة وعلاوات خاصة للمعوزين من هذه الفئة من المعلمين. ورغم ذلك لا يزال تعيين معلمين أكفاء واستمرار بقائهم فى العمل يمثل تحديًا فى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم .

رغم التقدم الذى تحقق لا تزال هناك تحديات يجب مواجهتها لمد نطاق الخدمات التعليمية إلى من هم فى مسيس الحاجة إليها .

لقد اتسع نطاق فرص التعليم فى المرحلة الثانوية والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، وكذلك فرص التحاق الأطفال فى سن الطفولة المبكرة بالتعليم . وينتشر تطبيق هذه البرامج مع تزايد الوعى بأن الالتحاق بالتعليم فى سن مبكر يمثل أحد الوسائل الفعالة لتوفير الأساس اللازم للتعليم طوال مراحل العمر ، مما يساعد على كسر دائرة الفقر . وفى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تصل غالبًا معدلات المشاركة فى برامج تطوير الطفولة المبكرة إلى مستويات مماثلة لنظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . فعلى سبيل المثال يلتحق أكثر من ٨٠٪ من الأطفال فى سن الخامسة بمثل هذه البرامج فى بيرو وروسيا الاتحادية .

تزيد نسبة مشاركة الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة فى البرامج التعليمية فى بعض الدول ، مثل بيرو وروسيا الاتحادية ، عن المتوسط الشائع فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

وتتأكد أهمية التعليم الأساسى فى دول المؤشر العالمى للتعليم من حقيقة أن الالتحاق بهذا التعليم يكون إجباريًا فى مرحلة الدراسة الابتدائية والثانوية الأولية (والتى تستمر الدراسة فيهما لفترة تتراوح بين ٧ إلى ١١ سنة) . وخلال العقود القليلة الماضية حققت معظم دول المؤشر العالمى نظريًا معدلات التحاق عالمية بالتعليم الأساسى، رغم أن صافى معدلات الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية لا يزال يشير إلى وجود فجوات كبيرة فى بعض المراحل العمرية فى بعض الدول . ولا تزال توجد جيوب من الشباب المتسربين من المدارس فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم .

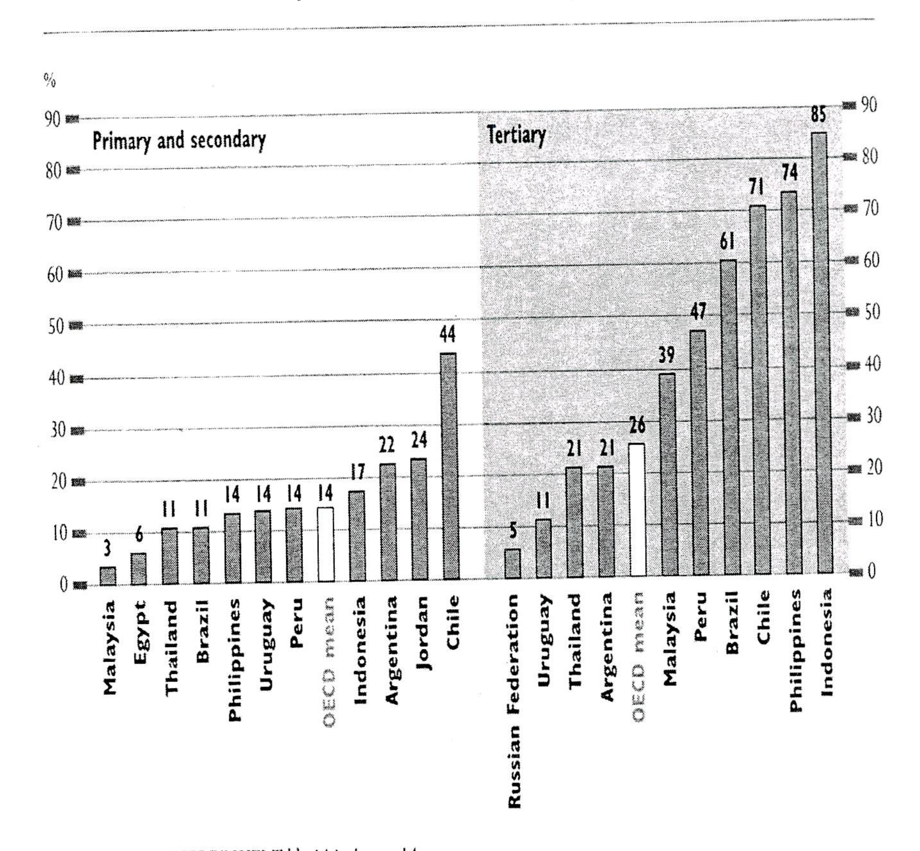
وينتشر التعليم العام الأساسى والثانوى ، كما يتبين من الشكل رقم ١-١٣ ، ولكن نسبة كبيرة من الطلاب يلتحقون بمؤسسات تعليمية خاصة فى شيلى (٤٤٪) والأردن (٢٤٪) والأرجنتين (٢٢٪) . وتوفير موارد التعليم الخاص فى المرحلة التعليمية الثالثة أكثر شيوعا فى دول العالم الثالث ، ويكون مرتفعًا بشكل خاص فى إندونيسيا (٨٥٪ من الطلاب) والفلبين (٧٤٪)

ترتفع معدلات الالتحاق بالتعليم الخاص ارتفاعا كبيرا فى الأرجنتين وشيلى والأردن فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، بينما ترتفع هذه المعدلات بنسبة

وشيلى (٧١٪). والمتوسط المقارن فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية هو ٢٦٪. ويمثل الالتحاق بالتعليم الخاص فى المرحلة التعليمية الثالثة ٥ ٪ فقط من إجمالى الطلاب فى هذه المرحلة فى روسيا الاتحادية .

كبيرة فى شيلى وإندونيسيا والفلبيين فى المرحلة التعليمية الثالثة.

Figure 1.13
Share of students in private educational institutions by level of education, 1998

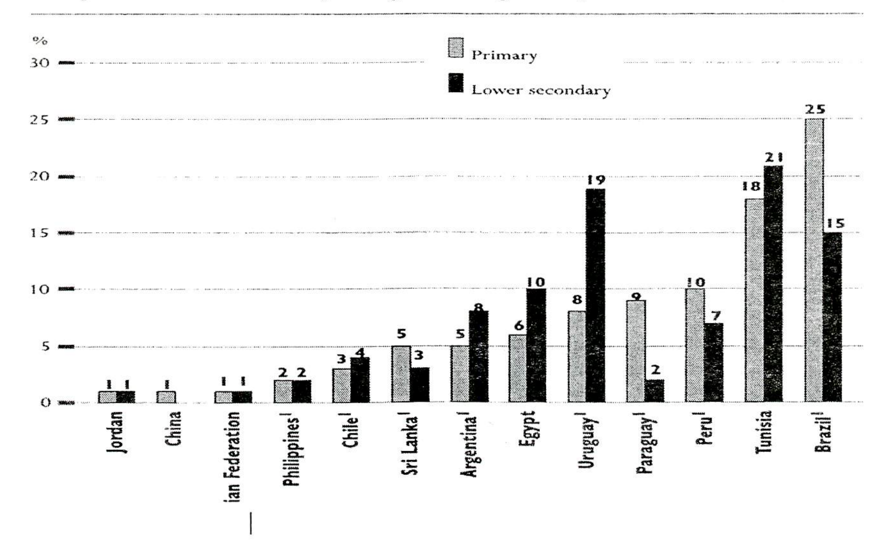


Source: OECD/UNESCO WEI, Table 14 in Annex A4.

تمكنت معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم من إحراز تقدم فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، ولكن ظلت معدلات الرسوب مرتفعة فى العديد من الدول . ويوضح الشكل رقم ١- ١٤ أن معدلات الرسوب فى البرازيل وتونس فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ظلت تمثل مشكلة خطيرة . ورغم وجود جدل كبير حول أفضل الوسائل لقياس حجم المشكلة بدقة (Klein,1999) ، فإنه من الجلى أنها تمثل مشكلة ملحة . ويرى المعلمون أن الفصول التى يوجد بها أعداد كبيرة من الراسبين ، يزيد ذلك من صعوبة تدريس المناهج الدراسية والسيطرة على الفصل .

ترتفع معدلات الرسوب فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم مما يؤدى إلى انخفاض كفاءة النظم التعليمية وخلق مشكلات بالنسبة للمعلمين .

Figure 1.14
Proportion of students repeating current grade by educational level, 1998



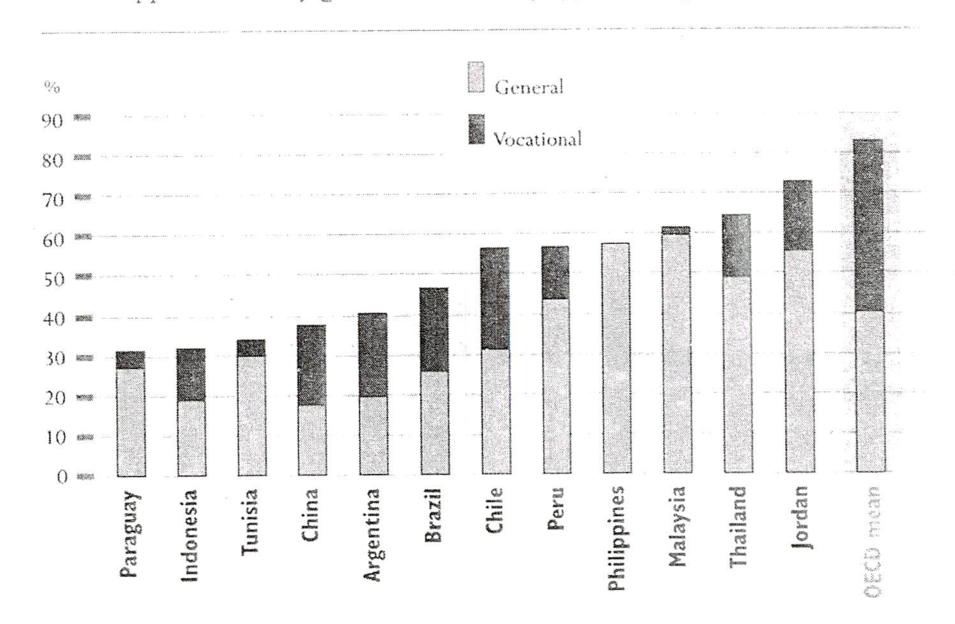
تم ترتيب الدول حسب مرحلة التعليم الأساسى

١ - سنة الإحالة ١٩٩٨ .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 15 in Annex A4.

وتعتبر زيادة أعداد الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية من الأمور الحيوية اللازمة لدعم رأس المال البشرى وتحسين الأداء الاقتصادى . ورغم ارتفاع معدلات عدم إتمام هذه المرحلة أحيانا فى بعض الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، فقد ارتفعت معدلات إتمام هذه المرحلة ارتفاعًا كبيرًا فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج ، رغم أن مستوياتها لا تزال أقل من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية. ويوضح الشكل رقم ١–١٥ متوسط معدلات التخرج فى دول المؤشر العالمى للتعليم . وتوضح البيانات خلال الفترة الزمنية المنعقدة أن نسبة إتمام هذه المرحلة الدراسية ترتفع فى الدول التى تتوافر فيها البيانات باستثناء الفليبين .

Figure 1.15
Upper secondary graduation rates by type of programme, 1998



Ratio of upper secondary graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100), by type of programme.
Source: OECD/UNESCO WEI, Table 18 in Annex A4.

تتباين نظم التعليم فى التركيز على المرحلة الثانوية العليا ، حيث يواصل الطلاب الدراسة غالبًا فى برامج أكاديمية أو مهنية .

وكما يتبين من معدلات إتمام المرحلة الثانوية، تتباين نظم التعليم فى التركيز على نسب الالتحاق بها. فالشباب يواصلون على الأرجح أحد البرامج الأكاديمية السائدة فى الفليبين (١٠٪) وماليزيا (٩٧٪) وتونس (٨٨ ٪) وباراجواى (٨٧٪) ويلتحقون ببرنامج مهنى فى الصين (٥٤٪) والأرجنتين (٥٣٪) .

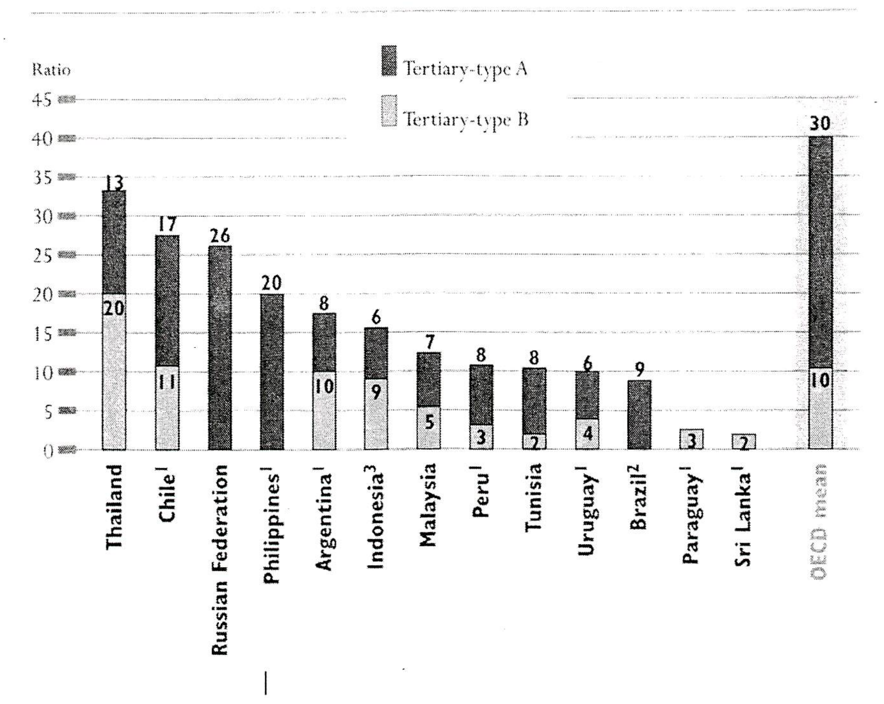
ويرجع تزايد الطلب على الدراسة الثانوية جزئيًا إلى تزايد أعداد التلاميذ الذين أكملوا التعليم الأساسى . والمدارس الخاصة المستقلة والتابعة للحكومة تلعب غالبًا دورًا مهمًا ومطردًا فى توفير التعليم الثانوى ، حسبما يتبين مما سبق (انظر الشكل رقم ١ – ١٣) .

ويستلزم الأمر توفير نظام مكثف وواسع للتعليم فى المرحلة التعليمية الثالثة من أجل بناء بنية أساسية علمية وتكنولوجية تستجيب للاحتياجات الملحة للاقتصاديات التى تقوم على المعرفة . وتحسين الالتحاق بالمرحلة الثانوية العليا وبالمرحلة الثالثة من مراحل التعليم يظل لذلك أحد الأهداف المهمة ، وذلك نظرا لاستمرار وجود عدم مساواة فى دول كثيرة .

وقد شهدت الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى السنوات الأخيرة نموًا متواضعًا فى معدلات الالتحاق بالمرحلة التعليمية الثالثة . وعلى أية حال تنخفض معدلات

الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية بوجه عام انخفاضًا كبيرًا فى هذه الدول عن مثيلتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وكما يتبين من الشكل رقم ١ – ١٦ فإن معدلات التخرج قد تتباين أيضًا بدرجة كبيرة فى كل دولة وحسب نوع البرنامج فى دول المؤشر العالمى للتعليم . وترتفع أعداد الطلاب المتخرجين من برامج مهنية (الفئة B من المرحلة التعليمية الثالثة) فى دول المؤشر العالمى مقارنة بالمتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، رغم أن برامج الدرجات الجامعية تكون قوية فى روسيا الاتحادية وفى الفليبين .

Figure 1.16
Tertiary graduation rates by type of programme, 1998



نسبة الخريجين إلى السكان فى سن التخرج المعتاد فى المؤسسات العامة و الخاصة .

ملحوظة : ربما يكون قد حدثت المبالغة فى تقدير المعدلات الإجمالية للخريجين من التعليم الجامعى بسبب العد المزدوج عبر أنواع البرامج .

١ – سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٢ – سنة الإحالة ١٩٩٧ .

٣ – سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 19 in Annex A4.

يشيع انتشار المدارس متعددة الفترات ومتعددة الصفوف ومتعددة الإدارة فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم ، ولكن لم يتبين حتى الآن سوى القليل عن أثر هذه الترتيبات ودلالاتها .

ورغم نجاح الحكومات إلى حد ما فى توسيع نطاق فرص التعليم ، كانت مشكلة توافر العدد الكافى من المعلمين إحدى المشكلات الرئيسية التى واجهتها . ونتيجة لذلك وكما يتبين من الجدول ١-٣ لجأت بعض الدول إلى استخدام الدراسة ذات الفترات المتعددة فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . ورغم أن الأبحاث التى أجريت فى البرازيل وشيلى وماليزيا تشير إلى أن استخدام المدارس لأكثر من فترة دراسية لم يؤد إلى ضعف نتائج الطلاب والتعلم بالمقارنة بالمدارس التى تعمل فترة واحدة ، فإن ذلك أثار القلق والمخاوف بشأن صعوبة ظروف العمل بالنسبة للمعلمين (Bray, 2000) .

Table 1.3
Prevalence of multiple-shift schooling, late 1990s

● Common ▪ Rare n: none m: missing

	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Brazil	▪ / ▪	● / ●	● / ●	n/n
Chile	●	●	●	m
Egypt	m	m	m	m
Indonesia	m	●	●	●
Malaysia	● / ▪	●	●	m
Peru	n	●	n	n
Philippines	▪ / ▪	▪	▪	m
Russian Federation	▪ / ▪	▪ / ▪	▪	m
Sri Lanka	n	n	n	n
Thailand	n	n	m	▪
Tunisia	n	n	n	n
Uruguay	● / ●	● / ●	● / ●	● / ●
Zimbabwe	n	n	n	n

Note: First or only symbol refers to double shift classes/schools; second symbol refers to triple shift classes/schools.
Source: OECD/UNESCO WEI.

رغم أن المؤشرات الوطنية توفر معلومات قيمة على المستوى العام بشأن ظروف عمل المعلمين فإنها لا تفصح عن الكثير بشأن ما يحدث داخل الفصول. ولذا ندرج هنا أدلة إضافية مستخلصة من دراسة دولية أجريت فى عام ١٩٩٩ . (انظر المربع رقم ١ ـ ٢) . وهذه الدراسة التى جاءت فى حينها تساعد على تفهم بعض نواحى التحديات التى يواجهها المعلمون فى حياتهم العملية اليومية . ناهيك عن أنها تثير قضية مهمة تتعلق بالحفاظ على مستويات مناسبة من الموارد وتوزيعها على مستوى المدرسة . والجزء المهم الخاص بتمكين المعلمين يضمن تأهيلهم تأهيلا جيدًا وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتلبية المتطلبات على مستوى المدرسة .

مربع رقم ١ ـ ٢

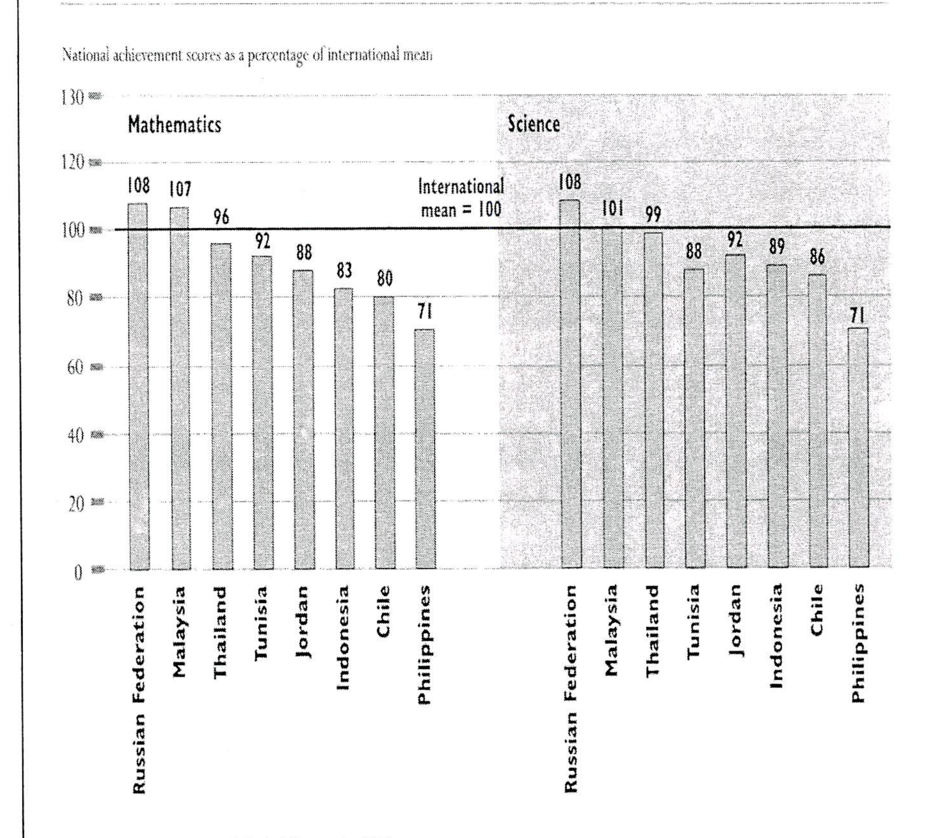
ماذا يحدث داخل فصول الدراسة ؟ أمثلة واقعية من دراسات دولية

يركز الاهتمام المتزايد بجودة التعليم على نتائج التعلم ، ولكن هذا الموضوع من الموضوعات التى يصعب قياسها ومراقبتها ؛ لأن الجهود تركز غالبًا على قياس واختبار مدى المعرفة بالمنهج الدراسى الذى يدرس فى علوم معينة مثل الرياضيات أو العلوم .

وقد أجريت على سبيل المثال الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم فى عام ١٩٩٩ فى ٣٨ دولة ، بما فيها الدول الثمانى المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وقد قامت الدراسة باختبار مدى تحصيل الطالب للمنهج الدراسى فى الصف الثامن (الذى يتراوح عمر الطلاب فيه بوجه عام بين ١٣ سنة و ١٤ سنة) . ومن حيث متوسط درجات التلاميذ على المستوى الوطنى ، كانت الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تتدرج على النهاية الدنيا من المقياس ، كما هو واضح فى الشكل رقم ١ـ ١٧ . والدول التى كان نصيب الفرد فيها

من إجمالى الناتج المحلى مماثلاً لنظيره فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى ، ومعظمها تقع فى وسط وشرق أوروبا ، كان متوسط درجات التحصيل فيها مرتفعًا ارتفاعًا كبيرًا .

Figure 1.17
National achievement scores in mathematics and sciences, 1999



Sources: Martin *et al.* (2000); Mullis *et al.* (2000).

وبالنسبة لمعدل التحصيل فى مادة العلوم ، كانت ماليزيا وروسيا الاتحادية هما الدولتان الوحيدتان من بين الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى حققت درجات أعلى من المتوسط الدولى . وكانت درجات البنات مماثلة لدرجات البنين أو أفضل منها فى مادة العلوم فى ٢٢ دولة من الدول الثمانى والثلاثين ، وفى خمس دول من الدول الثمانى المشاركة فى البرنامج العالمى . وكانت درجات البنين أعلى من درجات البنات فى شيلى وروسيا الاتحادية وتونس . وكانت الدرجات فى مادة الرياضيات فى ماليزيا وروسيا الاتحادية تفوق أيضًا المعدل الدولى .

وبالإضافة إلى تقويم معرفة الطالب بالرياضيات والعلوم ، جمعت الدراسة أيضًا – على أية حال – معلومات مفصلة عن خصائص المدارس والمعلمين . وكان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى فصول الدراسة ، ومدى استعداد المعلمين لتدريس الرياضيات والعلوم ، وأوجه القصور والنقص التى تؤثر على قدرة المدارس فى توفير التوجيه اللازم ، من بين الموضوعات العديدة التى استعرضتها الدراسة .

ويدور نقاش عام واسع حول ضرورة توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل فصول الدراسة، ولكن نظرًا لسرعة التغيير لا تتوافر معلومات كافية بشأن : كيف يمكن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالفعل من أجل تحسين ظروف التدريس والتعلم ؟ ففوائد توفير الحصول على المعلومات تبدو واضحة جلية ، ولكن كيف يمكن إدراج أشكال التكنولوجيا الجديدة ضمن المناهج الدراسية ؟ وكيف يمكن تدريب المعلمين على هذه الأدوات الجديدة يعد من بين الأمور والقضايا المهمة فى المستقبل القريب ؟

وطبقا للدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم ، كانت نسبة الطلاب الذين ترتبط مدارسهم بالإنترنت تتراوح بين ٩٨٪ فى فنلندا إلى ما يقرب من الصفر فى إندونيسيا وإيران والمغرب . وتوجد أعلى معدلات للوصول ، وهذه التكنولوجيا فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى شيلى ، حيث إن ٢٣٪ من طلاب الصف الثامن يمكنهم الدخول على الإنترنت فى مدارسهم ، ويلى ذلك تايلاند وماليزيا حيث تصل فيها هذه النسبة

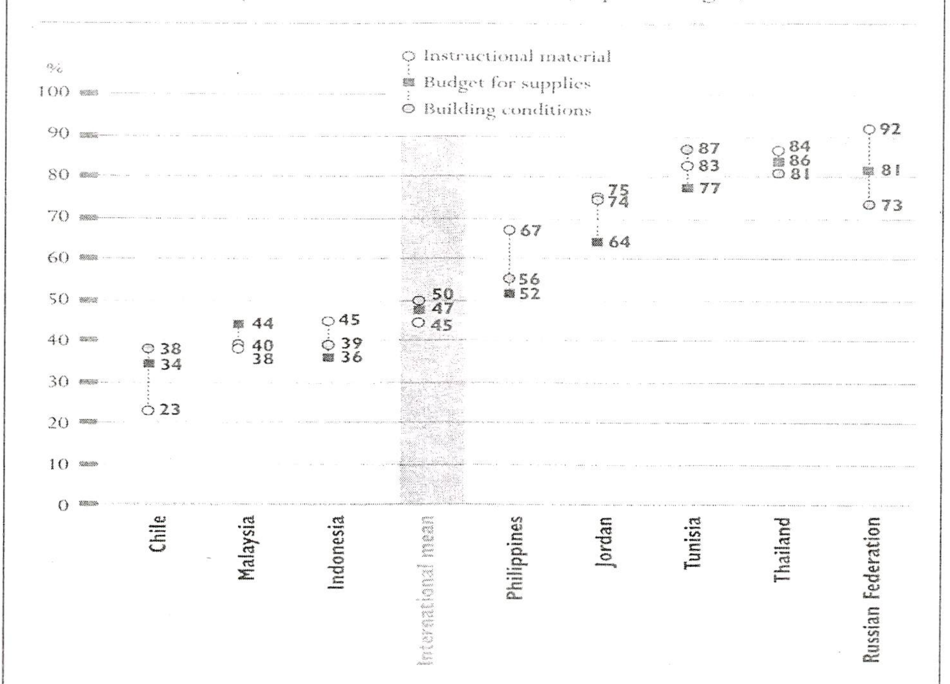
المرتفعة إلى ١٦٪ و ١٧٪ على التوالى ، وتنخفض نسبة الدخول على الإنترنت فى روسيا الاتحادية بدرجة أقل مما كان يتوقع ، إذ تصل إلى ٥٪ فقط .

توجد بعض المؤشرات التى توضح مدى استخدام المعلمين والطلاب لأجهزة الكمبيوتر لشرح الأفكار التى تطرح فى دروس العلوم . فطبقًا للبيانات المستقاة من الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات ، لا يزال استخدام أجهزة الكمبيوتر فى تدريس العلوم محدودًا نسبيا فى ماليزيا وإندونيسيا وتونس ، وترتفع هذه النسبة غالبًا بين المعلمين أكثر من الطلاب فى الفليبين وتايلاند . وتوجد أكبر نسبة من الطلاب ممن يستخدمون أجهزة الكمبيوتر فى العلوم فى الأردن رغم أن هذه النسبة تقل عن المتوسط الدولى .

وقامت الدراسة أيضًا بقياس معدل الدخول على الإنترنت ، وتبين أنه حتى فى الدول التى تنخفض فيها مستويات الدخول فى المنزل أو المدرسة ، أشارت نسبة كبيرة من الطلاب إلى أنهم يدخلون على الإنترنت من أماكن أخرى . ورغم احتمال دخول الطلاب على الشبكة من خلال المكتبات ومقاهى الإنترنت وغيرها من الأماكن ، فإنه من المحتمل أيضًا أن بعض الطلاب ليست لديهم فكرة واضحة عما يعنيه الدخول على الإنترنت .(Martin *et al.*, 2000) .

رغم أن استخدام التكنولوجيا الجديدة فى فصول الدراسة يعتبر أحيانًا أداة قيمة بالنسبة للمعلمين ، ورغم تزايد الجهود المبذولة لتوسيع نطاق إدخالها فى المدارس فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، فإن التكاليف المرتبطة بذلك تكون ضخمة للغاية وتتعارض مع الإنفاق على الأدوات التعليمية الأخرى ، مثل الوسائل التعليمية . ونقص الأدوات التعليمية أو عدم توافر الموارد اللازمة أو سوء أحوال المبانى مما يؤثر فى قدرة المدارس على تقديم الخدمة التعليمية، كانت من بين الأمور التى أشار إليها مديرو المدارس فى الدول الثمانى المشاركة فى البرنامج العالمى ، مما يعطى فكرة مثيرة عن أوضاع المدارس وحالتها (شكل ١ - ١٨) . والدول التى عانت من انكماش فى ميزانيات التعليم ، مثل تايلاند وروسيا الاتحادية ، ظهرت فيها مشكلات كبرى ، حيث أثر نقص المواد

التعليميـة على ٨٠٪ إلى ٩٠٪ من طلاب الصف الثـامن . وأشارت الدراسة إلى انخفاض هذه المشكلات فى شيلى وماليزيا وإندونيسيا ، برغم أن نسبة الطلاب الذين تأثروا كانت تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٤٠٪ . وبرغم أنه ينبغى ترجمة وتفسير هذه النتائج بحذر ، فإنها قد تشير إلى ضرورة اهتمام الحكومات بتمكين المعلمين من حيث تحسين فرص استخدام أدوات التدريس والتعليم التقليدية وليس الاهتمام فقط بتسهيل الوصول إلى أحدث وسائل التكنولوجيا.



Sources: Martin et al. (2000); Mullis et al. (2000).

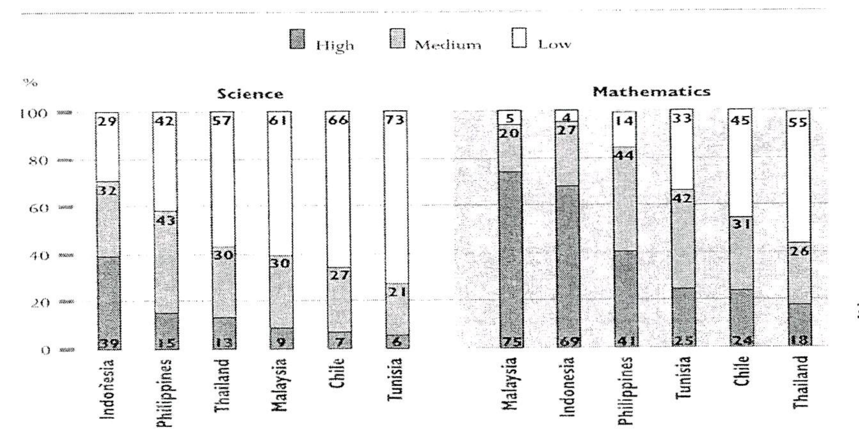
أوجه النقص أو القصور التى تؤثر على قدرة المدارس فى توفير التوجيه والتعليم الخاص بمادة العلوم (نسبة مئوية) .

تشير هذه الأرقام ، التى تعد جزءًا من استبيانات الخلفية السابقة التى أعدها نظار المدارس المشاركة فى تقويم الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم ، إلى نسبة طلاب الصف الثامن المتأثرين بأوجه النقص أو القصور طبقًا لفئات الإجابة بـ : " بعض التأثر " ، و " قدر كبير من التأثر " .

المصدر : Martin et al. (2000).

ويوضح الشكل رقم ١- ١٩ أحد المؤشرات الخاصة بمدى ثقة المعلمين وقدرتهم على تدريس الرياضيات والعلوم لتلاميذ الصف الثامن . وقد تم حساب المؤشرات الواردة فى هذا الشكل على أساس الإجابات التى قدمها المعلمون بأنفسهم واستخدام مستوى " الاستعداد "لتدريس موضوعات فرعية مختلفة فى مادتى العلوم أو الرياضيات (أى علوم الحياة والبيولوجيا والكيمياء والجبر والهندسة) .

Figure 1.19
Teachers' confidence in their preparation to teach science and mathematics topics (in percentages)



الطلاب الذين أشار مدرسوهم بالاستعداد لتدريس كل موضوع

المصدر : Martin et al. (2000), Mullis et al. (2000).

وكان المعلمون بوجه عام على ثقة تامة من استعدادهم لتدريس الرياضيات أكثر من ثقتهم فى تدريس العلوم . فعلى سبيل المثال كانت نسبة معلمى الرياضيات فى ماليزيا الذين أشاروا إلى مدى استعدادهم لذلك منخفضة ، إذ بلغت ٥٪ فقط ، بالمقارنة بنسبة ٦١٪ فى العلوم . وكان أكثر من معلمى الرياضيات فى تايلاند يشعرون بعدم استعدادهم لتدريس المادة فى حين إن اكثر من نصف معلمى العلوم كانوا يشعرون باستعدادهم لذلك فى تايلاند وماليزيا وشيلى وتونس . ورغم أن معرفة مدى ارتباط هذه المتغيرات بالتحصيل التعليمى الفعلى للطلاب يحتاج إلى مزيد من البحث ، فإنها لا تعطى مؤشرًا عامًا لوجهات نظر المعلمين الخاصة بتدريبهم ، ومن ثم توفير خلفية مفيدة من المعلومات اللازمة لمعرفة مؤهلات المعلمين فى القسم التالى . وعلى أية حال ، ونظرًا لأنها تعبر عن وجهات نظر المعلمين فقط ، فقد لا تعكس الفروق الفعلية بين الدول من حيث معايير التأهيل والتدريب المطلوبة .

٤ - أوضاع المعلمين

يستعرض هذا القسم بعض الخصائص الرئيسية للعاملين بالتعليم في الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، من حيث التوزيع النوعى والعمرى والمؤهلات . وتعد هذه الخصائص من المتغيرات المهمة التى تجب مراقبتها والتعرف عليها لكى نستجيب بفاعلية لأنماط التغير فى الالتحاق بالتعليم وتوفير الموارد المالية اللازمة .

رغم أن وجود توازن معقول بين التصنيف النوعى والعمرى للمدرسين يعد هدفًا منطقيا من أهداف السياسة العامة ، فإنه من الصعب ربط هذه الخصائص بتحصيل الطلاب وإنجازهم .

تركيب العاملين بالتعليم من حيث النوع والعمر يساعد فى تكوين رؤى مستقبلية ثاقبة عن حالة ووضع مهنة التدريس ، فالناحية العمرية للعاملين بالتدريس لا تعكس فقط العرض المتاح من المعلمين ومعدل التجديد للقوة العاملة منهم (والتى تكون ذات دلالة مهمة فى التخطيط المستقبلى للطلب على المعلمين) ولكنها تكون أيضًا بمثابة التفويض اللازم للمستوى الكلى للخبرة التعليمية . والتركيب النوعى للمعلمين يعكس بدرجة ما المعايير والتقاليد الاجتماعية الوطنية السائدة ، ويكون أيضًا بمثابة مؤشر لوضع سوق عمل المعلمين . ومن الصعب على أية حال تحديد شكل مناسب من أشكال التوازن بين الشباب والمتقدمين فى السن أو بين النساء والرجال من المعلمين . وبوجه عام فإن هذه المؤشرات يمكن أن تحدد السياسات من خلال مجرد إبراز نواحى عدم التوازن الخطيرة .

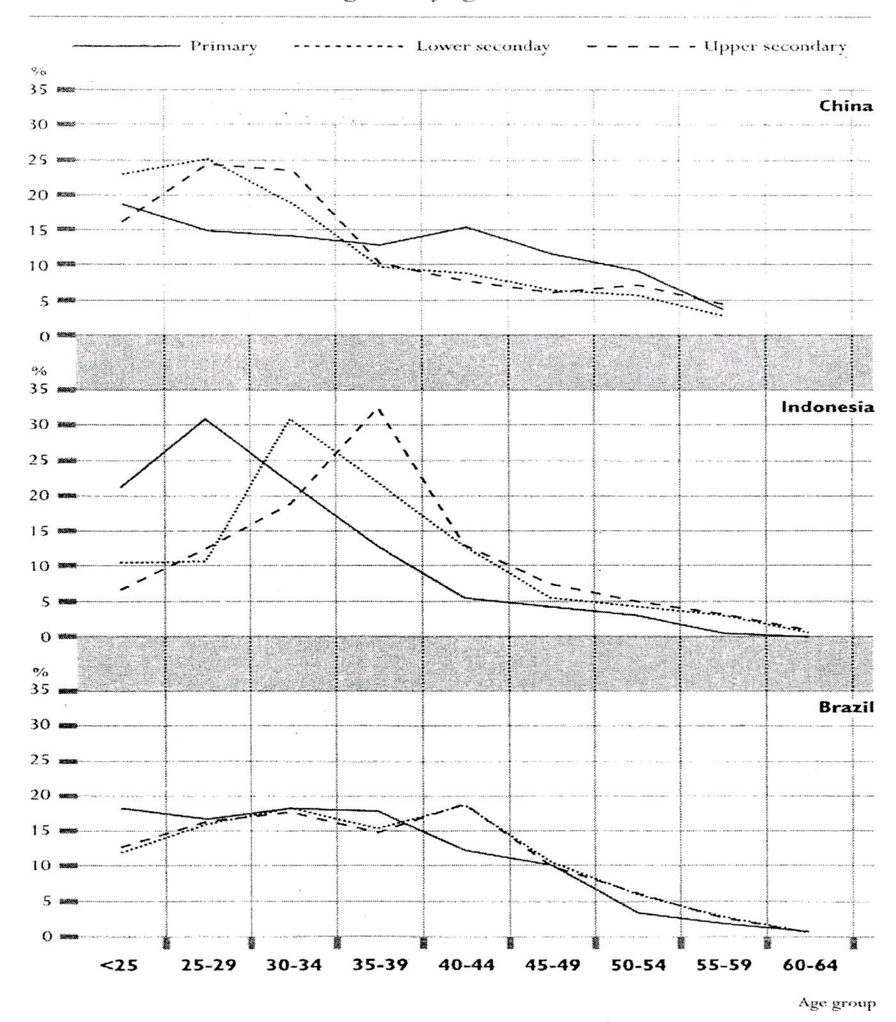
يعد التوزيع العمرى للقوى العاملة من المعلمين من الأمور التى تحظى بأهمية خاصة . فالسياسات الخاصة بتعيين المعلمين ونشرهم وتوزيعهم والحفاظ عليهم سوف تتأثر، وتؤثر، بشكل واضح على التوازن بين المعلمين الشباب الأقل خبرة والكبار المتمرسين ذوى الخبرة الطويلة . والدول التى يغلب عليها المعلمون المتقدمون فى

العمر ، مثل شيلى ، تكون لديها بالطبع خبرة متراكمة من القوى العاملة من المعلمين . والدول التى ترتفع فيها نسبة المعلمين من الشباب ، مثل إندونيسيا ، قد يفتقر المعلمون فيها إلى مثل هذه الخبرة المتراكمة ، ولكن إدخال مناهج تعليمية جديدة قد يكون أسهل بين المعلمين الشباب ممن تدربوا تدريبًا حديثًا . والأهم من ذلك أن فاتورة مرتباتهم قد تكون أقل من فاتورة المعلمين المتقدمين فى العمر ، ويترتب على ذلك أن النظم التعليمية يمكن أن تصل إلى عدد أكبر من التلاميذ بتكلفة أقل .

يمثل المعلمون فى سن الشباب الغالبية العظمى من المعلمين العاملين فى التعليم الأساسى فى البرازيل وإندونيسيا .

يوضح الشكل رقم ١ - ٢٠ والجدول رقم ٢٢ التوزيع العمرى للمعلمين حسب المرحلة التعليمية . ففى مرحلة التعليم الأساسى ، يسود الشباب من المعلمين بدرجة أكبر فى البرازيل وإندونيسيا ، وفى إندونيسيا يشكل الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة أكثر من نصف المعلمين العاملين فى مرحلة التعليم الأساسى . والتركيب العمرى لمعلمى التعليم الأساسى مرتفع بدرجة كبيرة فى شيلى والصين . ففى شيلى تشير البيانات بوضوح إلى ضرورة تجديد القوى العاملة من المعلمين بسرعة ، لأنها تضع فى الاعتبار تناقص أعداد الطلاب بسبب تناقص معدلات الخصوبة ؛ إذ إن أكثر من نصف المعلمين العاملين فى التعليم الأساسى تزيد أعمارهم عن ٤٥ سنة .

Figure 1.20
Distribution of teaching staff by age and level of education, 1998



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 22 in Annex A4.

يوجد عدد محدود من المعلمين الذين تقل أعمارهم عن ٢٥ سنة فى التعليم الثانوى ، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن كثيرين منهم قد يكونون تحت التدريب لتلبية الاحتياجات المتزايدة من حملة المؤهلات اللازمين للعمل فى المرحلة الثانوية . والتركيب العمرى يكونون متماثلاً فى المرحلة العليا والمتوسطة من التعليم الثانوى ، وذلك باستثناء إندونيسيا ، حيث ترتفع سن المعلمين فى المرحلة الثانوية العليا . وتوجد أصغر فئة عمرية من شباب المعلمين العاملين فى التعليم الثانوى فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى الصين ، حيث تقل أعمار الغالبية العظمى من المعلمين عن ٣٥ سنة . وفى شيلى تزيد أعمار ٥٠٪ من معلمى المرحلة الثانوية المتوسطة و٤٠٪ من معلمى المرحلة الثانوية العليا عن ٤٥ سنة .

يتباين التوزيع العمرى لمعلمى المرحلة الثانوية تباينًا كبيرًا ، حيث ان اكثر من نصف معلمى الصين تقل أعمارهم عن ٣٥ سنة ، فى حين ان نصف معلمى شيلى تقريبًا تزيد أعمارهم عن ٤٥ سنة .

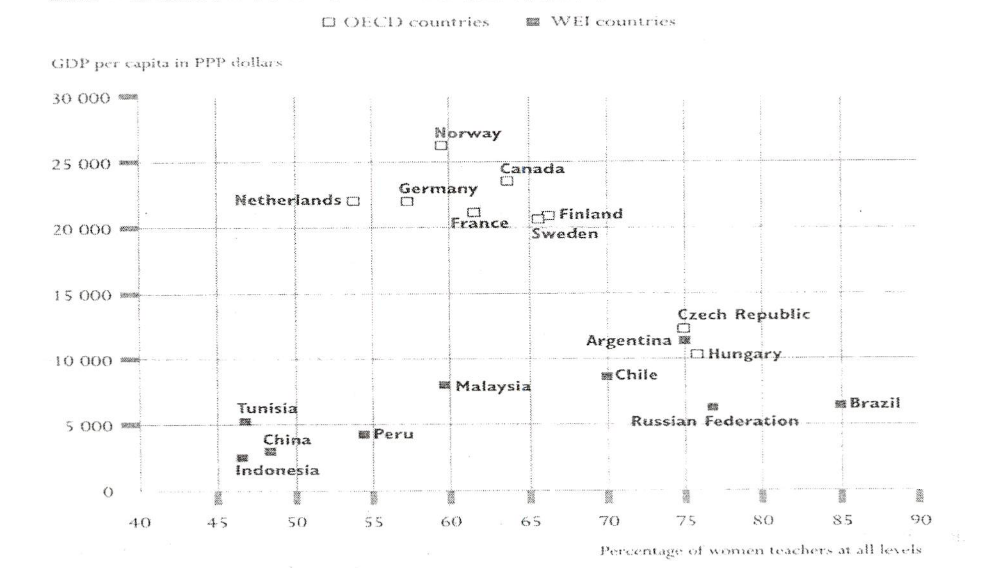
تكون دلالات السياسة الخاصة بالتركيب النوعى للمعلمين متناقضة فى بعض الأحيان ، فمن ناحية تشير الأبحاث والدراسات الخاصة بالتطوير إلى التأثير الإيجابى للمدخلات النسائية وإشراك النساء فى العملية التعليمية ، خاصة فيما يتعلق بتشجيع نسبة أكبر من الفتيات على المشاركة . ومن ناحية أخرى فإن ارتفاع نسبة النساء العاملات بالتدريس ارتفاعًا كبيرًا ، كما هو الحال فى روسيا الاتحادية ، قد يعكس أوضاع سوق العمل غير المرضية و/أو عدم التوازن بين الجنسين فى إتمام المرحلة التعليمية الثالثة .

يرتبط التوزيع النوعى للعاملين بالتدريس ارتباطًا وثيقًا بالمعايير الاجتماعية وقضايا سوق العمل أكثر من ارتباطه بمستوى الدخل القومى .

وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢١ فان نسبة النساء بين المعلمين فى جميع مراحل التعليم لا ترتبط ارتباطا بنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . فهناك دولتان يتماثل فيهما نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى تقريبًا ، هما البرازيل (٦٦٢٥ دولارًا معدلا

بمكافئ القوة الشرائية) وتونس (٥٤٠٤ دولارًا معدلا بمكافئ القوة الشرائية) تتباين فيهما نسبة النساء العاملات بالتدريس تباينًا كبيرًا ، حيث تصل هذه النسبة إلى ٨٥٪ فى البرازيل ولكنها لا تتعدى ٤٦٪ فى تونس . وتتأثر نسبة النساء غالبًا بمعايير أخرى مثل التقاليد الثقافية والعادات الاجتماعية وأوضاع سوق العمل . فعلى سبيل المثال تتجمع دول وسط وشرق أوروبا والدول الأوروبية الأعضاء فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية فى الرسم البيانى ذى النقاط المبعثرة .

Figure 1.21
Proportion of women among teaching personnel and GDP per capita, 1998
(in percentages)

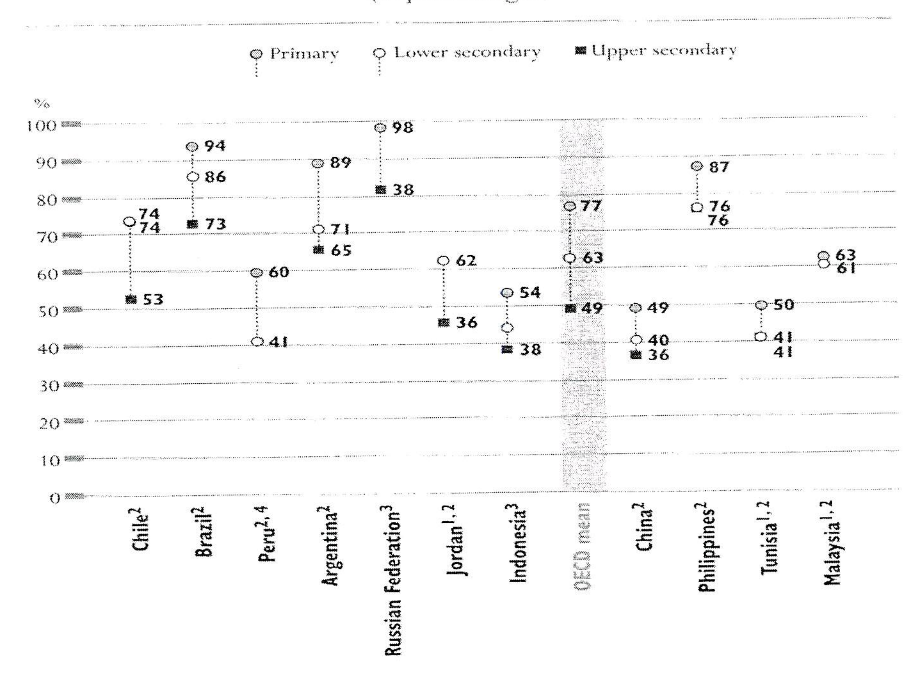


Source: OECD/UNESCO WEI, World Bank (2001), Table 23 in Annex A4.

وفى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تغلب النساء المدرسات على العمل فى مرحلة التعليم الأساسى باستثناء الصين والهند وتونس ، حيث تمثل النساء ٥٠٪ أو أقل من إجمالى عدد المعلمين . وتنخفض نسبة النساء بين المعلمين فى المرحلة الثانوية العليا إلى ما دون النسبة السائدة فى مرحلة التعليم الأساسى فى جميع الدول ، كما يتبين من الشكل رقم ١- ٢٢ ، رغم أن النساء مازلن تمثلن الغالبية العظمى من العاملين بالتدريس فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى ثلاث دول من الدول الست التى تتوافر فيها البيانات . ويمكن إرجاع انخفاض النساء فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى بعض الدول التى يغلب عليها التعليم المهنى فى المرحلة الثانوية العليا إلى حقيقة أن المهن التى يتدرب الطلاب على ممارساتها تنطوى هى ذاتها على عدم توازن نوعى أو جنسى (مثل المهن الزراعية وبعض الصناعات) .

الغالبية العظمى من معلمى التعليم الأساسى من النساء فى دول المؤشر العالمى للتعليم باستثناء الصين والهند وتونس . وتمثل النساء نسبة أكبر فى التعليم الخاص ، باستثناء زيمبابوى .

Figure 1.22
Share of women among teaching personnel by level of education, 1998
(in percentages)



بما فى ذلك المدرسون العاملون فى المؤسسات العامة والخاصة حسب عد الرءوس .

١ – المؤسسات العامة فقط .

٢ – سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٣ – سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

٤ - تشير إلى الثانوى المتوسط والعالى .

المصدر : OECD/UNESCO Table 23 in Annex A4.

قد ترتبط بعض أوجه الاختلاف من حيث النوع أو الجنس بنوع المدرسة (المدارس العامة مقابل المدارس الخاصة) . ونسبة النساء فى التعليم العام ترتفع عادة عن نسبة النساء فى جميع مراحل التعليم فى كل الدول تقريبًا (باستثناء تونس) . وفى التعليم الخاص ترتفع أيضًا نسبة النساء فى ماليزيا (٦١٪ فى التعليم العام و ٨٤٪ فى التعليم الخاص) وفى تايلاند (٥٨٪ فى التعليم العام و ٧٩٪ فى التعليم الخاص) . وينعكس الوضع فى زيمبابوى ، حيث تصل نسبة النساء فى التعليم الخاص إلى ٤٠٪ .

تعمل النساء غالبًا بالتدريس بدلا من العمل الإدارى فى أقاليم الصين المختلفة ، ولكن حينما ترتفع نسبة النساء المعلمات فإنها ترتفع أيضًا بين غير العاملات بالتدريس .

ورغم أن البيانات الخاصة بالتوزيع النوعى لا تصنف العاملين (عاملين بالتدريس وغير عاملين بالتدريس وإداريين) باعتبار ذلك جزءًا من مشروع المؤشر العالمى للتعليم ، فإن البيانات الخاصة بالصين لعام ١٩٩٨ تشير إلى أنه رغم ارتفاع نسبة النساء العاملات بالتدريس فإن نسبة اشتغال النساء بالوظائف الإدارية (التى تتراوح بين ٨٪ و ٥٨٪) كانت منخفضة انخفاضًا كبيرًا فى كل إقليم ، مقارنة بالنسبة المماثلة لها من المتفرغات للعمل بالتدريس (التى كانت تتراوح بين ٣٠٪ و ٧٠٪) (Ministry of Education- China, 1999) . كما تشير البيانات أيضًا إلى أنه كلما ارتفعت نسبة العاملات بالتدريس ارتفعت أيضًا نسبة العاملات بالوظائف الإدارية .

ارتفعت المؤهلات المطلوبة للتدريس على مر السنين ، ولكن القوة العاملة بالتدريس فى الوقت

وتعكس صورة مؤهلات العاملين بالتدريس توزيعهم العمرى إلى حدٍّ ما ، حيث إن الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتدريس فى مستوى تعليمى معين قد تتغير تغيرًا كبيرًا بمرور الزمن . فعلى سبيل المثال فإن أى معلم يعمل فى المرحلة الثانوية العليا فى شيلى

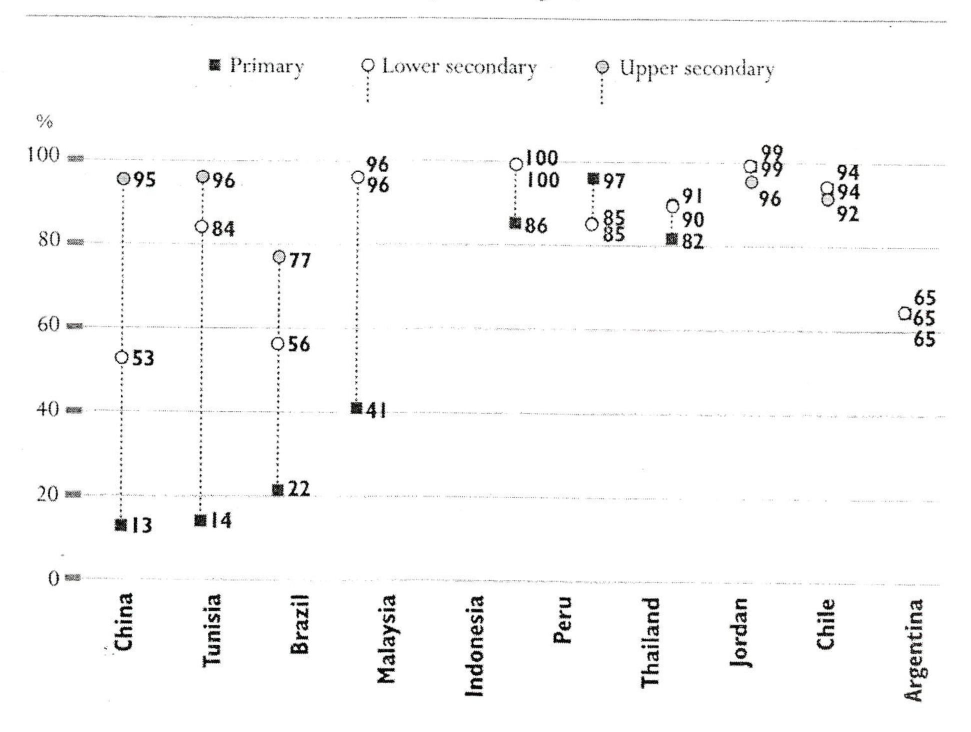
ينبغى أن يحصل فى الوقت الراهن على مؤهل عال على الأقل ، أى درجة جامعية من إحدى الجامعات أو من كلية لتدريب المعلمين ، فى حين إنه منذ عشرين عامًا أو حتى عشرة أعوام لم يكن الحد الأدنى من المؤهل اللازم للعمل فى هذا المجال يشترط الحصول على مؤهل عالٍ .

كما تختلف المؤهلات أيضًا طبقًا لمستوى التعليم الذى يدرس ، وتوجد اختلافات كبيرة بين الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢٣ فقد حققت ست دول تقريبًا معيار المؤهلات الجامعية المطلوبة اللازمة للتدريس فى التعليم الأساسى وفى مرحلتى التعليم الثانوى المتوسطة والعليا . وتوجد أقل نسبة من المعلمين المؤهلين تأهيلاً جامعيًا فى البرازيل والصين وتونس . وتوجد فى الدولتين الأوليين أقل نسبة من هؤلاء المعلمين فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط . وقد يكون هناك تباين كبير بين الدول فى الإقليم الواحد من الأقاليم العالمية ، كما هو الحال فى تونس ، التى حصل فيها ١٤٪ فقط من معلمى التعليم الأساسى على مؤهل عالٍ جامعى ، والأردن التى حصل فيها جميع المدرسين العاملين فى نفس المرحلة التعليمية تقريبًا على شهادة جامعية عالية . وبوجه عام فإن نسبة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليًا ترتفع فى مرحلة التعليم الثانوى ، حيث يتوقع حصولهم على أشكال متقدمة من أنواع التدريب .

الراهن قد لا تعكس هذه المعايير .

تشترط ست دول من دول المؤشر العالمى التعليم حصول معلمى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى على مؤهل جامعى عالٍ . وتوجد أقل نسبة من العاملين الحاصلين على مؤهل عالى فى البرازيل والصين وتونس .

Figure 1.23
Share of teachers with tertiary-level qualifications, 1998
(in percentages)



Countries are ranked by the difference between primary and upper secondary values.
Source: OECD/UNESCO WEI.

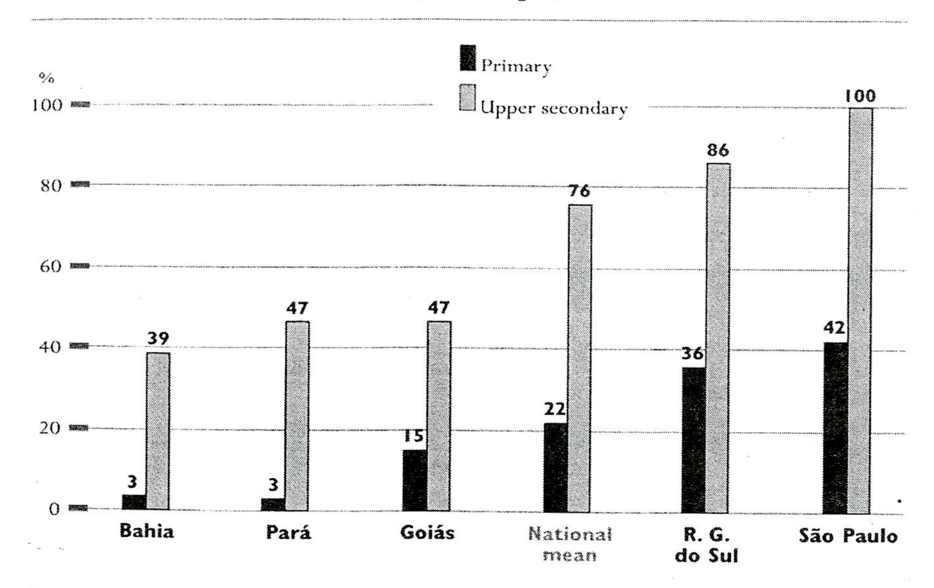
وتعكس المعلومات المستقاة من الدول الثمانى للمؤشر العالمى للتعليم والتى شاركت فى تقويم الدراسة الدولية الثالثة لتدريس الرياضيات والعلوم وجود وضع متناقض مماثل فيما يتعلق بمؤهلات معلمى الرياضيات والعلوم . وبوجه عام كانت نسبة

الطلاب الذين درس معلمو الرياضيات والعلوم الموضوعات التى كانوا يدرسونها لهم متقاربة مع النسب الدولية . والاستثناءان الوحيدان لذلك هما الفلبين وتايلاند ، رغم أن هذه النتيجة ربما تكون قد تأثرت بسياسات التدريب قبل الالتحاق بالعمل والمطبقة فى هاتين الدولتين . وفى الوقت نفسه ، أشار مديرو المدارس إلى وجود نقص فى المعلمين المؤهلين . وقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين أشاروا إلى وجود هذا النقص فى مدارسهم فى الأردن وتونس.

قد يتباين توزيع المعلمين المؤهلين فى بعض الأقاليم مقارنة بأقاليم أخرى ، كما هو الحال بالنسبة للبرازيل .

وكما يتبين من الشكل رقم ١ــ ٢٤ فإن توزيع المعلمين المؤهلين قد يتباين داخل الدولة الواحدة أكثر من تباينه بين الدول المختلفة . وتعد البرازيل خير مثال على ذلك ، حيث يتضاءل احتمال حصول المعلمين فى المناطق الأقل تطورًا ونموًا على مؤهلات جامعية عالية بالمقارنة بنظرائهم العاملين فى أقاليم أكثر ثراء . ويعد التباين فى ذلك بين إقليم باهيا Bahia ، الذى يأتى فى المرتبة العشرين بين أقاليم البرازيل البالغ عددها ٢٧ إقليما من مؤشر التنمية البشرية ، وإقليم ساوباولو Sao Paolo ، الذى يأتى فى المرتبة الثالثة ، تباينًا كبيرًا ولافتًا للنظر . فوفقا لبيانات كل منهما ، يلاحظ أن عدد معلمى التعليم الأساسى الحاصلين على مؤهل جامعى فى ساوباولو يزيد ١٤ مرة عن عددهم فى إقليم باهيا ، وفى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، حيث تكون المؤهلات أكثر أهمية ، ترتفع هذه النسبة مرتين ونصف المرة فى ساوباولو . ولذا ينبغى التغلب على تحديات تحسين مستويات الأداء فى الأقاليم الأقل تقدمًا إذا كنا نرغب حقا فى تحسين جودة التعليم وتحسين فرص حياة الطلاب .

Figure 1.24
Share of teachers with tertiary-level training
by level in selected states of Brazil, 1998
(in percentages)



Source: Ministerio da Educação (2000).

والآن وبعد استعراض الظروف والأوضاع التى يعمل فيها المعلمون – من حيث تأثير مؤشرات الاقتصاد الكلى على تمويل نظم التعليم وعلى تنظيم هذه النظم وبعض التحديات التى يواجهها المعلمون داخل الفصول – نستعرض فى الفصل التالى بعض أولويات السياسة التى تؤثر على هذه الظروف والأوضاع ومدى تأثرها بها .

REFERENCES

Bray, M. (2000), *Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*, Commonwealth Secretariat and International Institute for Educational Planning, London.

Hargreaves, A. (2000), "The paradoxical profession: teaching at the turn of the century", *Prospects*, Vol. XXX, No. 2 (June), International Bureau of Education, Geneva.

ILO (2000), "Lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel", Report for discussion at the Joint Meeting, ILO, Geneva.

Klein, R. (1999), "Repetition and dropout in Brazil: changes and prospects: measurement issues", in Randall, L. and Joan Anderson (Eds.), *Schooling for Success: Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*, M.E. Sharpe, Inc., Places.

Klugman, J. (1997), "Decentralization: a survey from a child welfare perspective", Innocenti Occasional Papers, Economic Policy Series, No. 61, UNICEF International Child Development Centre, Florence.

Klugman, J. (1998), "Education and equity in the former Soviet republics: disruption and opportunities in financing and governance", UNICEF International Child Development Centre, Florence, Mimeo.

Knowles, J., Pernia, E. and Racelis, M. (1999), "Social consequences of the financial crisis in Asia", Economic Staff Paper, No. 60, Asian Development Bank, Manila. Paper is available at the URL address: http://www.adb.org/Documents/EDRC/Staff_Papers/ESP060.pdf.

Martin, M., Mullis, I. *et al.* (2000), *TIMSS 1999 International Science Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Science and Science Study at the Eighth Grade*, College, International Study Center, Boston.

Ministerio da Educação (2000), *Geografia da Educação Brasileira*, Ministerio da Educação, Brasília.

Ministry of Education (1999), *Educational Statistics Yearbook of China — 1998*, People's Education Press, Beijing.

Mullis, I., Martin, M. *et al.* (2000), *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Boston College, International Study Center, Boston.

National Center for Education Statistics (2001), *The Role of Regions in Education Governance and Finance*, National Centre for Education Statistics, Washington, DC.

OECD (1998), *Education at a Glance — OECD Indicators 1998*, Paris.

OECD (2000), *Investing in Education — Analysis of the 1999 World Education Indicators*, Paris.

OECD (2001), *Education at a Glance — OECD Indicators 2001*, Paris.

Schiefelbein, E. and Wolff, L. (1995), "Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estratégias", The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO-OREALC, Santiago.

UNESCO (1995), *World Education Report*, UNESCO Publishing and Bernan Press, Paris.

UNU/WIDER-UNDP World Income Inequality Database, Version 1.0, September 2000, Helsinki: UNU-WIDER. Database is available at the URL address : http://www.wider.unu.edu/wiid/wiid.htm.

Vandermoortele, J. (2000), "Absorbing social shocks, protecting children and reducing poverty: the role of basic social services", EPP Staff Working paper 00-001, UNICEF, New York.

World Bank (1999), *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, World Bank, Washington, DC.

World Bank (2001), *World Development Indicators*, CD-ROM, World Bank, Washington, DC.

الفصـــل الثـانى

معلمو الغـد

إعـــداد :

أندرياس شليشر	Andreas Schleicher
مايكل برونفورس	Michael Bruneforth
ماريا تيريزا سينسكالكو	Maria Teresa Siniscalco
كارين ترمبلى	Karine Tremblay

(منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية)

مقـــدمة

هناك دليل قوى على أن المعرفة والمهارات تعد أحد العوامل المهمة اللازمة للنمو الاقتصادى والتنمية الاجتماعية . فالتعليم والتدريب يلعبان دورًا مهمًّا فى تدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للاقتصاد ومساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وقدرة نظم التعليم والتدريب على القيام بهذا الدور يعتمد على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية نفسها تستجيب للتغيير ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون مضمون تعليمى بأساليب تلبى احتياجات مواطنى الحاضر والمستقبل .

ويتعين على صانعى السياسات التعليمية أن يضمنوا أن الاستثمارات التى تنفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المطالب المفروضة عليهم . ويعنى ذلك أن مؤهلات العاملين يجب أن تكون مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بدرجة تكفى لجذب الأفراد ذوى المؤهلات المطلوبة لاحتراف مهنة التدريس .

ويستعرض هذا الفصل التحديات التى تفرض توفير معلمين مهرة ومتحمسين للتدريس ، ويستعرض أيضًا بعض خيارات السياسات والأولويات المعروضة على الدول عند الموازنة بين توسيع نطاق التعليم مقابل ضرورة جذب المعلمين الأكفاء واستمرار عملهم بالمهنة :

- يستعرض القسم الأول تغير الطلب على المعلمين خلال العقد الأول من القرن الحادى والعشرين فى ظل سيناريوهات مختلفة للتوظيف . ويستعرض أيضًا الدلالات المالية لتغير حجم القوى من المدرسين .

- ويستعرض القسم الثانى الأشياء المطلوبة من معلمى الحاضر والمستقبل : إذ يستعرض التوقعات العامة والآمال التى يعقدها صانعو السياسات فى دول المؤشر العالمى للتعليم على المعلمين ، والمؤهلات المطلوبة وأعباء العمل المتوقعة المفروضة على المعلمين . ويتم استعراض هذه النواحى فى سياق نصيب الفرد من الدخل القومى .
- ثم يستعرض القسم الثالث ما يقدم للمعلمين لكى ينجزوا المهام الموكلة لهم . ويتضمن هذا القسم تحليلا مقارنًا للحوافز المالية وفرص الترقى المهنى .
- ويستعرض القسم الأخير خلاصة العوامل التى تم عرضها فى جميع الأقسام السابقة ، وذلك بهدف التحديد الكمى لتكلفة تغيير الخصائص الهيكلية التى تحدد التفاعل بين ما نطلبه من المعلمين وما نقدمه لهم .

وبرغم أن التحليل الوارد فى هذا الفصل يشمل كل من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التابع لمنظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، إلا انه يركز على العرض والطلب على المعلمين فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

١- الطلب على المعلمين فى العقد القادم

يعمل ارتفاع معدلات التوظيف والتعيين ، الذى يرتبط فى بعض الحالات بتزايد أعداد السكان فى سن الدراسة ، على زيادة الطلب على معلمين جدد فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، خاصة فى الدول التى تنخفض فيها مستويات التنمية الاقتصادية إلى أدنى مستوى . ويترتب على ذلك دلالات مهمة

بالنسبة لتدريب المعلمين وتعيينهم ، وكذلك بالنسبة للموارد المالية التى يتعين على الدول استثمارها فى التعيين لكى تحقق مستويات التعليم العالمية لجميع الأطفال فى سن التعليم الأساسى ورفع معدلات الالتحاق الحالية بالتعليم الثانوى أو حتى مجرد الحفاظ على المعدلات الراهنة .

الطلب على المعلمين فى ظل اتجاهات نمو السكان والالتحاق بالتعليم

تزايدت أعداد المعلمين باطراد فى الدول النامية ، ولكن هذه الزيادة لم تكن دائمًا كافية لمواكبة نمو السكان فى سن الدراسة .

يمثل المعلمون حوالى ١,٦٪ من سكان العالم ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ سنة و ٦٥ سنة وهم يمثلون أكبر مجموعة عمرية من ذوى الياقات البيضاء من المهنيين ذوى المهارات العالية . وقد تزايدت أعداد المعلمين العاملين فى التعليم الرسمى (فى جميع الدول وفى جميع مراحل الدراسة) بما يزيد على ٧ ملايين معلم فى غضون سبع سنوات فقط ، حيث ارتفع عددهم من ٥٢ مليون معلم فى عام ١٩٩٠ إلى ٥٩ مليونا فى عام ١٩٩٧ . وكان أكثر من ثلثى هؤلاء المعلمين يعملون فى الدول النامية فى عام ١٩٩٧ ، وكانت هذه النسبة قد بلغت ٦٣ ٪ فى عام ١٩٩٠ (ILO,2000) .

ومع ذلك فقد كان يقابل تزايد العرض المطرد فى أعداد المعلمين فى الدول النامية نمو مطرد مماثل فى أعداد الأطفال فى سن الدراسة . ومن ثم ورغم الجهود الضخمة التى بذلت خلال عقد التسعينات لتدريب مدرسين جدد وتحسين جودة التعليم ، لا تزال العديد من الدول النامية تعانى من نقص حاد فى المصلحين ويتعين عليها تدريب أعداد أكبر من المعلمين الجدد بتكلفة ضئيلة والحفاظ عليهم مقابل الحصول على حوافز مادية محدودة .

تضاءلت الضغوط الديموغرافية إلى حد ما فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى ، ولكن هذه الضغوط تتزايد فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى .

وقد توقف السكان فى سن التعليم الأساسى عن النمو أو حتى بدأت نسبتهم فى الانخفاض فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . ومن ناحية أخرى وعلى عكس الوضع السائد فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية التى يميل فيها السكان فى سن الدراسة الثانوية والتعليم العالى أيضًا إلى الانخفاض ، لا تزال أعداد الأفراد فى الأعمار التى تزيد عن سن التعليم الأساسى تتزايد فى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم . وانخفاض متوسط عدد الأطفال لكل امرأة ، الذى بدأ فى السبعينيات فى معظم الدول ، سيستغرق سنوات عديدة لكى يترجم فى شكل انخفاض فى أعداد الأطفال فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى .

وعلاوة على ذلك ورغم أن معظم دول المؤشر العالمى للتعليم إما أنها حققت أو أنها على وشك أن تحقق معدلات الالتحاق العالمية بالتعليم الأساسى ، فإن معدلات الالتحاق للسكان فى سن المرحلة الثانوية تتراوح بين ٨٧ ٪ فى شيلى و ٤٨ ٪ فقط فى إندونيسيا (انظر جدول ٢٠ فى الملحق A4) . فضلا عن ذلك نجد أن فى البرازيل وباراجواى والفليبين ما بين ٢٠٪ إلى ٤٥٪ من التلاميذ فى سن الدراسة الثانوية مسجلون فى مدارس التعليم الأساسى بوصفهم راسبين أو التحقوا بالدراسة فى سن متقدم (انظر الجدول رقم ٢٠ فى ملحق A4) ، لذلك فإن نسبة السكان فى سن الدراسة الملتحقون بالفعل بالتعليم الثانوى منخفضة انخفاضًا كبيرًا بالمقارنة بما توحى به معدلات الالتحاق الكلية . ويختلف ذلك اختلافا كبيرًا عن الوضع السائد فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، التى يلتحق فيها جميع الأفراد بالفعل بالتعليم الثانوى ، والتى يحصل فيها ٧٩٪ من سكان أية فئة عمرية على مؤهل من مؤهلات مرحلة التعليم التالية للمرحلة الثانوية (انظر جدول ١٨ فى ملحق A4) .

تشير معدلات الالتحاق الحالية للأعداد المتوقعة للسكان فى سن الدراسة إلى وجود تغييرات تقريبية فى الطلب على المعلمين .

وتشير مقارنة معدلات الالتحاق الحالية ونسبة المدرسين إلى الطلاب فى ظل الأعداد المتوقعة للسكان فى سن الدراسة إلى النسبة التقريبية للتغيرات المطلوبة فى عرض المدرسين . وسوف نستعرض فيما يلى أربعة مؤشرات تستخدم فى تحديد مقدار الطلب على المعلمين خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ ، بفرض ثبات نسبة الطالب إلى المعلم .

- " سيناريو معدلات الالتحاق الحالية الخاص بالسكان فى سن التعليم الأساسى " ويتنبأ بتغير الطلب على المعلمين المطلوبين للحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية بينما يتم تعويض النمو السكانى للأفراد فى سن التعليم الأساسى .
- " السيناريو العالمى للالتحاق بالتعليم الأساسى " ويتنبأ بالمتغيرات التى تحدث فى عرض المعلمين الذين ستحتاجهم المدارس لإلحاق جميع الأطفال فى سن التعليم الأساسى بالتعليم بحلول عام ٢٠١٠ .
- " سيناريو الالتحاق الراهن الخاص بالسكان فى سن التعليم الثانوى " ويتنبأ بالمتغيرات التى تطرأ على العرض من المعلمين المطلوبين للحفاظ على معدلات الالتحاق الراهنة فى التعليم الثانوى .
- " أفضل سيناريو تطبيقى للسكان فى سن الدراسة الثانوية " ويتنبأ بالزيادة فى العرض من المعلمين المطلوبين لإلحاق ٨٧٪ من الأطفال فى سن الدراسة الثانوية ، وهى النسبة الخاصة بأفضل أداء فى ثلاث دول من دول مؤشــر التعليم العالمى ، بحلول عام ٢٠١٠ .

وتمثل هذه السيناريوهات مجرد محاولة لتحديد كم الجهود

المطلوبة من دول مؤشر التعليم العالمى لمواجهة الطلب المتزايد على المعلمين فى نهاية العقد . وعند ترجمة هذه الأرقام يجب أن نضع فى الاعتبار أن التحدى لا يقتصر فقط على مجرد زيادة أعداد المعلمين بل ينطوى أيضًا على زيادة مؤهلاتهم من خلال الترتيبات المناسبة للتدريب قبل العمل وفى أثنائه .

ومن الجلى أن هذه التوقعات تبالغ فى تبسيط الوضع الحقيقى بعدد من الأشكال :

- أولا ، أنها لا تضع فى الحسبان الطلب على المعلمين الجدد بسبب إحلال وتبديل المعلمين الحاليين ، والذى يكون أمرًا بالغ الأهمية فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم .
- ثانيًا ، أن فرض ثبات نسبة الطالب إلى المعلم لا يكون واقعيًا دائمًا لأن النسبة المتبقية من الطلاب قد يكون من الصعب الوصول إليها جغرافيًا أو اجتماعيًا ومن ثم تحتاج إلى نسبة أقل . ومن ناحية أخرى فإن رفع نسبة الطالب إلى المعلم قد تكون وسيلة مفيدة فى الأمد القصير لمعالجة النقص المؤقت فى المعلمين المؤهلين ، وربما حتى فى الأمد المتوسط والبعيد فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم التى توجد بها مؤشرات تشير إلى تكدس المعلمين .
- ثالثًا ، أن الطلب على المعلمين الذى يعتمد فقط على السكان فى سن الدراسة الثانوية والتعليم الأساسى لا يمكن أن يؤخذ كمؤشر للطلب الحقيقى على مدرسى التعليم الأساسى والثانوى ، مع الوضع فى الاعتبار أن الأرقام لا تميز ، فيما يتعلق بالطلاب فى سن الدراسة

الثانوية ، بين الطلاب الملتحقين ممن تزيد أعمارهم عن العمر المعتاد فى التعليم الأساسى والطلاب المسجلين بالفعل فى التعليم الثانوى .

وسوف يعمل النمو المتوقع فى السكان فى سن التعليم الأساسى فى ثلاث دول من الدول الثلاث عشرة المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ على زيادة الطلب على المدرسين بنسبة تزيد على ١٠٪ .

ويوضح الشكل رقم ٢ - ١ معدلات الطلب على المعلمين فى عام ٢٠١٠ طبقا " لسيناريو الالتحاق الراهن " و " السيناريو العالمى للالتحاق بالتعليم الأساسى"

ويشير الجزء السفلى من العمود البيانى الخاص بكل دولة إلى " سيناريو الالتحاق الراهن "، أى نسبة التغيير المطلوبة (١٩٩٨ = ١٠٠) فى القوة العاملة من المعلمين لكى تحافظ على معدلات الالتحاق الراهنة للسكان فى سن التعليم الأساسى حتى عام ٢٠١٠ . والجزء السفلى من العمود يشير إلى " سيناريو معدلات الالتحاق العالمية بالتعليم الأساسى " ، أى نسبة التغير فى القوى العاملة المطلوبة لكى يتم إلحاق جميع الأطفال فى سن التعليم الأساسى بحلول عام ٢٠١٠ .

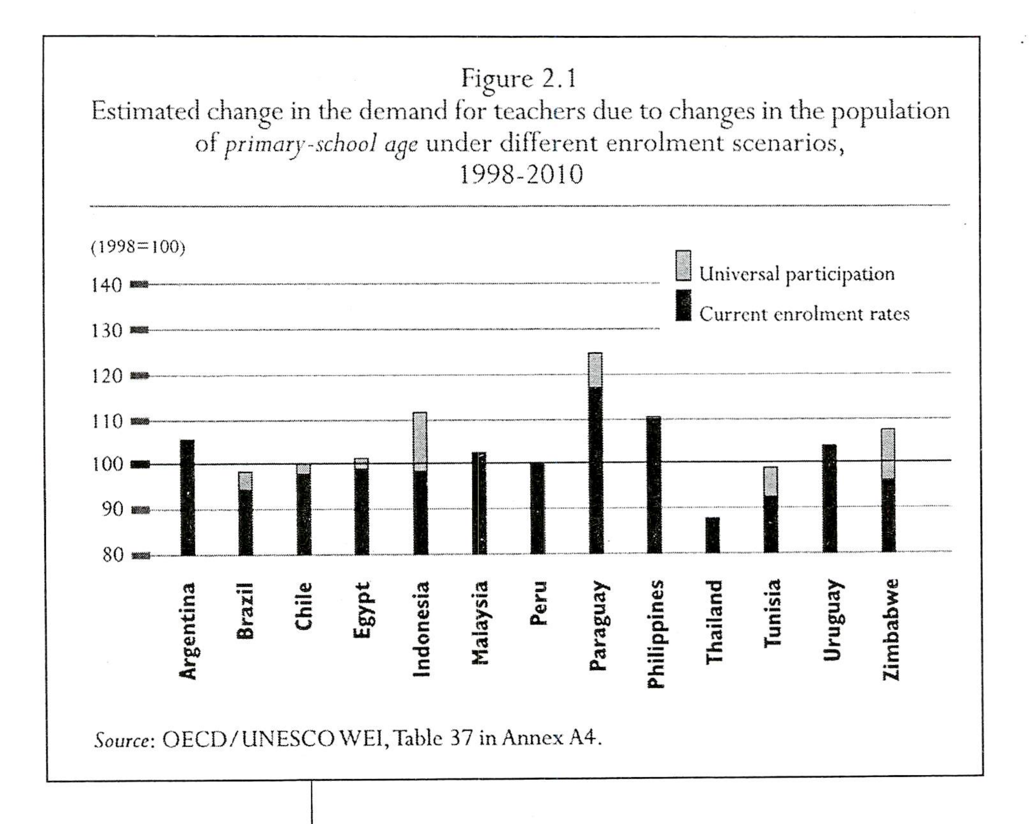


Figure 2.1
Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population of *primary-school age* under different enrolment scenarios, 1998-2010

Source: OECD/UNESCO WEI, Table 37 in Annex A4.

وتشير الأرقام إلى أنه نتيجة نمو السكان فى سن الالتحاق بالتعليم الأساسى ، ستضطر تسع دول من دول المؤشر العالمى للتعليم الثلاث عشرة إلى زيادة أعداد معلميها بنسبة تتراوح بين ١٪ إلى ٢٤٪ خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ لكى تحافظ أو حتى تبقى على المعدلات العالمية للتعليم الأساسى فى ظل نسبة المعلم للطلاب الراهنة (انظر جدول ٣٧ فى ملحق A4) . وهذا الوضع مخالف للوضع السائد فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، التى حققت جميعها معدلات التحاق كاملة والتى يتوقع انخفاض المعلمين فيها بسبب عوامل ديموجرافية ، وذلك باستثناء أيرلندا واليابان ولوكسمبورج وتركيا (انظر جدول

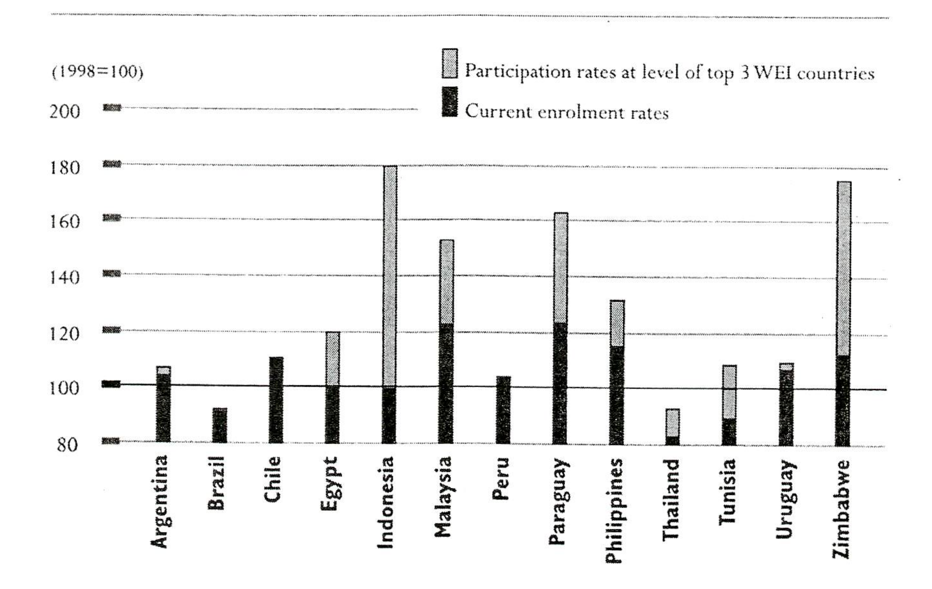
٣ فى ملحق A4) . ويعد تزايد الطلب على المعلمين فى الأرجنتين وماليزيا والفلبيين وأورجواى ، وهى من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى تحققت فيها معدلات التعليم الأساسى العالمية بالفعل ، نتيجة مباشرة للتغيرات التى طرأت على السكان فى سن التعليم الأساسى .

ومن ناحية أخرى ، يجب زيادة أعداد المعلمين فى إندونيسيا وزيمبابوى خلال العقد الأول من القرن الحادى والعشرين ، حيث من المتوقع ثبات معدلات التركيب العمرى للسكان فى سن التعليم الأساسى أو انخفاضها فى كل منهما ، وذلك لكى تتحقق المعدلات العالمية للالتحاق بالتعليم الأساسى بحلول عام ٢٠١٠ (انظر جدول ٣٧ فى ملحق A4) . وفى باراجواى والفلبيين سيؤدى تزايد السكان وارتفاع معدلات الالتحاق إلى اطراد الطلب على المعلمين . إذ من المتوقع أن تزيد نسبة هذا الطلب المتزايد على المعلمين فى باراجواى والفلبيين وإندونيسيا عن ١٣٪ فى مرحلة التعليم الأساسى . وتصبح الحاجة إلى تدريب المعلمين أكثر إلحاحًا ووضوحًا حينما تترجم هذه النسب المئوية إلى أرقام فعلية ، إذ سيتعين على إندونيسيا تعيين حوالى ١٢٥ ألف معلم إضافى ، وباراجواى ١٢ ألفًا والفلبيين ٣٨ ألف معلم . وعلى النقيض من ذلك لن يكون هناك تغير ملحوظ فى شيلى فى الطلب على المعلمين فى الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ ، وفى البرازيل وتونس تشير التوقعات الديموغرافية إلى أن الطلب على المعلمين سيقل فى عام ٢٠١٠ بمعدلات تقل إلى حد ما عن المعدلات التى كانت سائدة عام ١٩٩٨ . ومن المتوقع أخيرًا أن ينخفض الطلب على المعلمين بنسبة ١٢ % فى تايلاند فى عام ٢٠١٠ عما كان عليه فى عام ١٩٩٨ .

والدول التى لا تزال تشهد نموا مطردًا فى السكان فى سن الدراسة مثل باراجواى والفليبين (انظر جـدول ٣ فى ملحق A4) ، يتعين عليها استثمار موارد إضافية ضخمة لكى تحافظ فقط على معدلات الالتحاق التى كانت سائدة فى عام ١٩٩٨ . وفى الدول التى ثبتت فيها ، أو انخفضت ، معدلات نمو السكان فى سن الدراسة ، مثل البرازيل وشيلى ومصر وإندونيسيا وتايلاند وزيمبابوى ، فإن كل مبلغ إضافى يستثمر فى المعلمين سيكون بمثابة خطوة إيجابية نحو تحقيق المعدلات العالمية للتعليم الأساسى ، التى لم تتحقق بعد ، و/أو سيسمح بزيادة فرص التحاق الطلاب بمراحل تعليمية أعلى ، وتحسين جودة التعليم (وذلك من خلال تقليل حجم الفصول أو زيادة أعداد المدرسين ورفع مرتباتهم أو معالجة مشكلات تباين فرص التعليم وانعـدام المساواة) .

ويوضح الشكل رقم ٢-٢ التغييرات المتوقعة فى أعداد المعلمين اللازمين للسكان فى سن التعليم الثانوى ، وذلك طبقًا لـ"سيناريو الالتحاق الحالى " و " سيناريو أفضل تطبيق عملى " .

Figure 2.2
Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population of *secondary-school age* under different enrolment scenarios, 1998-2010



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 37 in Annex A4.

قد يؤدى النمو المتوقع للسكان فى سن التعليم الثانوى ، فى خمس دول من ثلاث عشرة دولة ، إلى زيادة الطلب على معلمين جدد بنسبة تتراوح بين ١٠٪ و ٢٣٪ ، لمجرد الحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية .

ويوضح الجزء السفلى من العمود الخاص بكل دولة " السيناريو الحالى للالتحاق " ، أى النسبة المئوية للتغيير فى أعداد المعلمين (١٩٩٨ = ١٠٠) اللازمة للحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية للسكان فى سن الدراسة الثانوية بحلول عام ٢٠١٠ . ويوضح الجزء العلوى من العمود " أفضل تطبيق عملى " ، أى النسبة المئوية للتغيير فى أعداد المعلمين اللازمين لكى يتم إلحاق

٨٧٪ من السكان فى سن التعليم الثانوى بحلول عام ٢٠١٠ ، وقد تحققت هذه المعدلات والأرقام فى ثلاث دول من دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى حققت أعلى معدلات التحاق .

وفى تسع دول من ثلاث عشرة دولة ، من المتوقع أن يتزايد الطلب على المعلمين فى الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ نتيجة نمو السكان فى سن التعليم الثانوى (سواء كانوا مقيدين فى التعليم الأساسى أو الثانوى) وذلك لمجرد الإبقاء على معدلات الإلحاق الراهنة (انظر جدول ٣٧ فى ملحق A4) . ومن بين هذه الدول ، من المتوقع أن يتزايد الطلب على المعلمين فى شيلى والفلبيين وزيمبابوى بنسبة تزيد عن ١٠٪ ، فى حين من المتوقع أن تزيد هذه النسبة فى ماليزيا وباراجواى عن ٢٠٪ .

وارتفاع معدلات الالتحاق فى التعليم الثانوى ، والتى تعد إحدى السياسات المستهدفة فى العديد من دول البرنامج العالمى ، ستؤدى إلى زيادة الطلب على معلمين جدد . وإذا أخذنا متوسط معدلات الالتحاق الحالية فى الدول الثلاث التى تمثل أفضل معدلات أداء فى دول المؤشر العالمى للتعليم (البرازيل وشيلى وبيرو) مؤشرًا يهتدى به (٨٧٪) فإن كلاً من إندونيسيا وزيمبابوى ستحتاج أعدادًا من المعلمين تزيد نسبتهم بمقدار ٧٩٪ و ٧٦٪ على التوالى بحلول عام ٢٠١٠ (أى أكثر من ٥٠٠ ألف معلم و ٢٣ ألف معلم على التوالى) عن الأعداد الموجودة فى الوقت الراهن (انظر جدول ٣٧ فى ملحق A4) ، وتليهما باراجواى وماليزيا والفلبيين ومصر حيث ستتراوح نسب الزيادة المطلوبة فى المعلمين بين ٢٠ ٪ و ٦٣ ٪ % . ومن ناحية أخرى ، فى الأرجنتين وشيلى وبيرو وتونس وأورجواى ، سيكون هناك طلب محدود على المعلمين بسبب المتغيرات

الديموغرافية فى السكان فى سن التعليم الثانوى . وفى بعض هذه الدول وكما هو الحال فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، من المتوقع أن يكون تقدم المعلمين الحــاليين فى العمر (انظر جدول ٢٢ فى ملحق A4) عاملا أكثر أهمية فى الطلب على المعلمين الجــدد من أهمية أثر التركيب الديموغرافى للطلاب .

وتشير هذه الأرقام إلى أنه سيكون من الصعب – رغم التقدم الواضح الذى حققه كثير من دول المؤشر العالمى للتعليم فى احتواء النمو السكانى – على هذه الدول إلحاق ٧٥٪ مثلا ، من السكان فى سن التعليم الثانوى .

نسبة الطلاب إلى المعلمين

ينبغى أن يوضع فى الاعتبار نسبة الطلاب إلى المعلمين عند تقويم معدلات العرض والطلب على المعلمين .

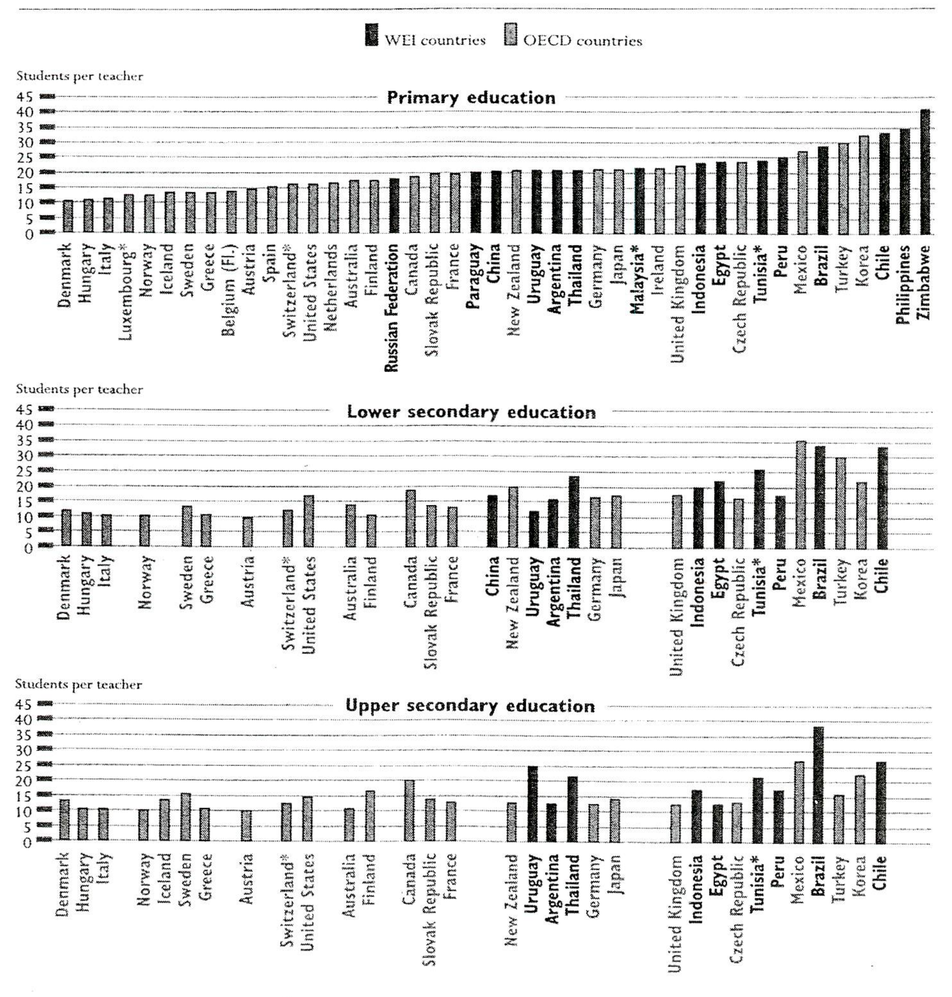
فنسبة الطلاب إلى المعلمين ، والتى ينبغى تمييزها عن حجم الفصل (انظر المربع ٢ - ١) ، تكون مؤشرًا مهمًا للموارد التى تخصصها الدول للتعليم . ويوضح الشكل رقم ٢-٣ نسبة الطلاب إلى المعلمين الحالية فى دول المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية حسب المراحل التعليمية.

مربع ٢ - ١

أحجام الفصول ونسبة الطلاب إلى المعلمين

من المهم أن نميز بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وحجم الفصول . فالعلاقة بين هذين المقياسين تكون معقدة بسبب عوامل كثيرة . إذ يتضمن ذلك تلك الاختلافات التى توجد بين الدول من حيث مدة السنة الدراسية ، وعدد ساعات حضور الطلاب فى الفصول كل يوم ، وعدد ساعات عمل المعلم فى اليوم ، وعدد الفصول أو الطلاب الذين يشرف عليهم المعلم الواحد (كما هو الحال مثلا فى حالة التدريس لصفوف متعددة أو حينما تكون هناك فترات دراسية متعددة للطلاب بالمدرسين أنفسهم) ، وتقسيم وقت المعلم بين مهام التدريس ومهام أخرى ، وتصنيف الطلاب وتوزيعهم داخل الفصول وتطبيق نظام فريق التدريس (OECD, 2000a) .

Figure 2.3
Student-teacher ratio by level of education, 1999
Calculations based on full-time equivalents



تم تصنيف الدول حسب نسبة الطلاب لكل معلم فى مرحلة التعليم الأساسى .

* المؤسسات العامة فقط .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4.

تتراوح نسب الطلاب إلى المعلمين بين ١٨طالبًا و ٤٠ طالبًا لكل معلم فى التعليم الأساسى ، وبين ١٢طالبًا و ٣٦ طالب فى التعليم الثانوى .

تتباين نسب الطلاب إلى المعلمين تباينًا كبيرًا بين دول المؤشر العالمى للتعليم . ففى مرحلة التعليم الأساسى يتراوح عدد الطلاب لكل معلم بين ١٨ طالبًا لكل معلم حدًا أدنى فى روسيا الاتحادية ، و ٤٠ طالبًا حدًا أقصى فى زيمبابوى (انظر جدول ٢١ فى ملحق A4) . وتجدر الإشارة إلى أن أقل نسبة طلاب إلى المعلم بين دول المؤشر العالمى لا تزال موجودة عند متوسط المستوى السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (وهى ١٨ طالبًا لكل معلم فى التعليم الأساسى) . وتتراوح النسب الخاصة بالدول الست عشرة الأخرى التى يمكن مقارنة بياناتها ، بين ٢٠ طالبًا و ٤١ طالبًا لكل معلم ، وهى ترتفع ارتفاعًا ملحوظًا عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

وفى مرحلة التعليم الثانوى تصل هذه النسبة إلى أدنى حد فى الأرجنتين وباراجواى وروسيا ، حيث تقل عن ١٥ طالبًا لكل معلم ، فى حين إن الوضع على النقيض من ذلك تماما فى الفلبيين والبرازيل حيث تصل النسبة إلى ٣٠ طالبًا لكل معلم فى مرحلتى التعليم الثانوى العليا والمتوسطة على التوالى (انظر جدول ٢١ ملحق A4) . وتميل نسب الطلاب إلى المعلمين فى التعليم الثانوى إلى الانخفاض انخفاضًا كبيرًا فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية مقارنة بنظيرتها فى دول المؤشر العالمى للتعليم حيث تتراوح بين ٩ طلاب لكل معلم متفرغ تمامًا للتدريس فى بلجيكا، و ٣٢ طالبًا فى المكسيك

ربما تعكس الاختلافات فى نسب الطلاب إلى المعلمين فى مراحل التعليم إما

وفى دول كل من المؤشر العالمى للتعليم ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تنخفض نسبة الطلاب إلى المعلمين مع التقدم فى مراحل التعليم . وعلى أية حال ترتفع نسبة الطلاب إلى المعلمين

في المرحلة الثانوية في عدد قليل من دول المؤشر العالمي للتعليم أكثر من نظيرتها في مرحلة التعليم الأساسي . ومن بين هذه الدول كل من البرازيل وتايلاند وأورجواي (في مرحلة التعليم الثانوي العليا فقط) . والاختلاف في نسب الطلاب إلى المعلمين بين مراحل التعليم المختلفة قد يشير إلى مدى الأولوية التي تحظى بها مستويات معينة من التعليم ، ولكنها قد تعكس أيضًا التأخر في التنسيق والمواءمة بين المعلمين والتغير السكاني وأنماط الالتحاق.

خيارات السياسة المطروحة وإما التراخي في التنسيق والمواءمة بين المعروض من المعلمين وأنماط التغير الديموغرافي .

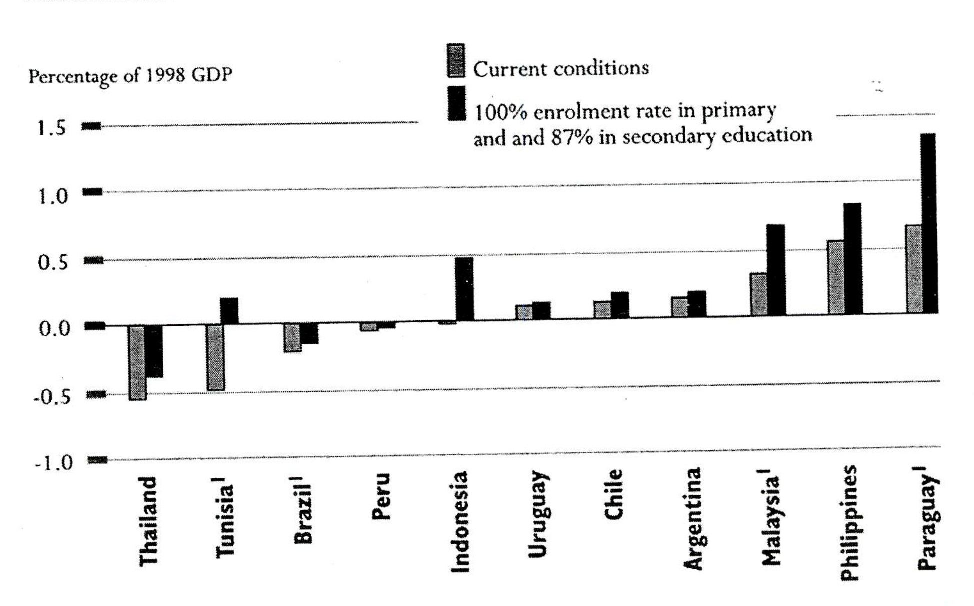
ونظرا لأن الدول تواجه ضغوطًا متزايدة بالنسبة لميزانية التعليم ، فإنه من الضروري تقويم قرار خفض نسبة الطلاب إلى المعلمين استنادا إلى الأهداف الخاصة بزيادة أعداد الملتحقين بالتعليم والمرتبات التنافسية للمعلمين والاستثمار في البنية الأساسية في المدارس والمعدات والأدوات . وعلى أية حال ترتفع نسبة الطلاب إلى المعلمين ارتفاعًا كبيرًا في الدول الثلاث ، التي قد يزداد فيها الطلب على المعلمين الجدد زيادة كبيرة خلال العقد القادم ، وهذه الدول هي الفليبين في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي ، وشيلي وزيمبابوي في مرحلة التعليم الثانوي . وسوف يكون من الصعب الاستجابة في هذه الدول إلى الطلب المتزايد على المعلمين عن طريق رفع نسبة الطلاب إلى المعلمين بدون المخاطرة بتدهور شروط جودة التعليم .

دلالات مالية

تنطوي زيادة أعداد المعلمين على عملية تمويل تعليم المعلمين ، بالإضافة إلى دفع أجور تنافسية لهم . وباستثناء مرتبات المعلمين، نجد أنه من الصعب تقدير تكاليف تشغيل المعلمين ومقارنة أوضاعهم في الدول المختلفة .

ويعرض الشكل ٢-٤ تقديرا لأثر تغير الطلب على المعلمين فى مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى العليا بالنسبة للإنفاق على المؤسسات التعليمية (١٩٩٨ - ٢٠١٠) على أساس افتراض أن تغير أعداد المعلمين سيؤثر على النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية بالقدر نفسه .

Figure 2.4
Change in expenditure on educational institutions due to in/decreases in the expected number of teachers at the primary and secondary levels of education, 1998-2010
Assuming changes in the number of teachers lead to equal increases in all currei and capital expenditure



تمثل نسبة الالتحاق بالتعلم الثانوى وهى ٨٧% المعدل الذى حققته ثلاث دول من دول المؤشر العالمى للتعليم التى حققت أعلى معدلات .
١ – المؤسسات العامة فقط .
المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 11 in Annex A4.

قد تؤدى الزيادة المتوقعة فى الطلب على المعلمين ، بسبب تزايد أعداد السكان فى سن الدراسة الثانوية فى المقام الأول ، إلى زيادة الإنفاق على التعليم فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . فعلى سبيل المثال ، ستضطر باراجواى إلى زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة تتراوح بين ٣,٥٪ و ٤,٥٪ من إجمالى إنتاجها المحلى فى عام ١٩٩٨ لكى تحافظ على معدلات الالتحاق الحالية للسكان فى سن التعليم الأساسى والثانوى ، وزيادته بنسبة ٤,٩ ٪ من إجمالى إنتاجها المحلى لعام ١٩٩٨ لكى تحقق المعدلات العالمية للتعليم الأساسى ، ولكى تحقق معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوى السائدة فى أفضل ثلاث دول من دول المؤشر العالمى للتعليم (٨٧ ٪) (انظر جدول ١١ فى ملحق A4) .

وبالمثل ستضطر الفليبين فى عام ٢٠١٠ إلى إنفاق ٥,٥٪ من إجمالى إنتاجها المحلى لعام ١٩٩٨ (مقارنة بـ ٤,٩٪ فى عام ١٩٩٨) لكى تستجيب للطلب المتزايد على المعلمين بسبب تزايد نمو السكان فى سن الدراسة ، وإنفاق ٥,٨ ٪ من إجمالى إنتاجها القومى لعام ١٩٩٨ لكى توفر العدد الكافى من المعلمين اللازمين لإلحاق جميع الأطفال فى سن التعليم الأساسى و ٨٧ ٪ من الشباب فى سن التعليم الثانوى .

وأخيرًا ستضطر ماليزيا إلى زيادة إنفاقها على التعليم فى الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ من ٣٪ إلى ٣,٧٪ من إجمالى إنتاجها المحلى لعام ١٩٩٨ من أجل زيادة العرض من المعلمين لمواكبة النمو السكانى فى سن التعليم الأساسى والثانوى وإلحاق ٨٧٪ من السكان فى سن التعليم الثانوى .

ورغم أن هذه التقديرات تقوم على افتراض أن جميع الظروف الأخرى بخلاف أعداد ومعدلات الالتحاق تظل ثابتة (بما فى ذلك

مرتبات المعلمين) ، فإن هناك عوامل أخرى ربما يكون لها تأثير. فخلال عقد التسعينات حـدد العديد من الدول فى جنوب آسيا وفى أفريقيا جنوب الصحراء أولويات لكى تلحق أعدادًا أكبر من الطلاب بالتعليم بتكلفة أقل ، من خلال تعيين مدرسين غير مدربين بمرتبات زهيدة مثلا ، وزيادة نسبة الطلاب إلى المعلمين و/أو زيادة عدد ساعات التدريس وخفض فترات الإشراف على الطلاب . وعلى النقيض من ذلك ، فى دول أمريكا اللاتينية وفى شرق آسيا ومنطقة الباسيفيك ، رغم زيادة معدلات التحاق السكان فى سن الدراسة ، ارتفع أيضًا الإنفاق على كل طالب باعتباره نسبة من إجمالى الناتج المحلى نتيجة تزايد الطلب على معلمين جدد ومبانٍ جديدة (Siniscalco,2000) .

تحسين الجودة

المتغيرات الديموغرافية الراهنة فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم تفتح نافذة فريدة من الفرص من أجل تحسين جودة التعليم .

رغم تزايد نمو السكان فى سن التعليم الثانوى ، سوف تنفتح فى العقود القليلة القادمة نافذة فريدة من نوعها من الفرص أمام العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم لكى تحسن جودة شروط التعليم فيها. وبسبب تغير التركيب الديموغرافى ، الذى أثر بالفعل على حجم الفئات العمرية فى سن التعليم الأساسى ، سوف ترتفع معدلات نمو السكان فى سن العمل (١٥ - ٦٤ سنة) بسرعة تفوق معدلات نمو الأطفال (أقل من ١٥ سنة) خلال العقود القليلة القادمة فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم . وقبل أن تتجاوز نسبة الأطفال إلى السكان فى سن العمل ، وهى النسبة الآخذة فى الانخفاض ، فى نهاية الأمر نسبة المتقاعدين إلى السكان العاملين ، وهى النسبة الآخذة فى التزايد ، ستزداد قدرة الدول باطراد على تعبئة الموارد من أجل الخدمات بما فيها الخدمات التعليمية ، مما يسهل تمويل نظم التعليم بطريقة أفضل . وسوف يكون من الممكن

عندئذ تحويل محور اهتمام السياسة التعليمية من توسيع نطاق مظلة نظام التعليم إلى تحسين جودة شروط التعليم .

وتعد قضية ارتفاع نسبة الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن المعدل الطبيعى أو الراسبين أو الذين التحقوا بالتعليم الأساسى فى سن متأخر ، من بين القضايا التى يجب الاهتمام بها (انظر جدول ١٥ فى ملحق A4) . إذ إن ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب تعوقان كفاءة نظم التعليم ، مما يزيد من تكاليف التعليم ويتسبب فى الخسارة .

وبالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن قصر تعريف التعليم على كونه مجرد إلحاق التلاميذ بالمدارس . ورغم أن التركيز على إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس قد يكون خطوة أساسية فى تطوير نظم التعليم ، فإن ذلك وحده لا يكفى بأية حال من الأحوال . ففى العقود القليلة القادمة ستصبح عملية تدريب المعلمين المدربين تدريبا جيدا والمتحمسين للعمل إحدى التحديات الأساسية التى تواجه الكثير من دول المؤشر العالمى للتعليم ، والتى يجب أن تنعكس فى شكل الأولوية التى سيحظى بها التعليم فى الميزانيات الوطنية العامة.

٢ ــ الآمال المعقودة على المعلمين

ركزت الإصلاحات التعليمية الحديثة فى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية على تحسين نتائج الطلاب التعليمية ، لكى تضمن أن الشباب قد اكتسبوا المعرفة والمهارات اللازمة فى موضوعات رئيسية معينة ، وتمتعهم بالقدرة والدافعية على مواصلة التعلم طوال مراحل العمر . وسوف يعتمد نجاح الإصلاحات التعليمية اعتمادًا كبيرًا على قدرة

المعلمين على إدراج هذه الأهداف ضمن منهج عملهم التعليمى اليومى والانتقال من نموذج التعليم المدرسى المقيد ذاتيًا إلى نموذج آخر يكون فيه التعليم المدرسى مجرد أساس لعملية تعلم تستمر طوال مراحل العمر.

وتنبغى الموازنة بين هذه المطالب الكثيرة التى نفرضها على المعلمين وبين ما يقدم لهم من حيث ما يتلقونه من تعليم وتدريب قبل الالتحاق بالخدمة ، والتدريب المستمر ، والمرتبات والأجور وظروف العمل .

يواجه المعلمون والمدارس توقعات كبيرة فى الوقت الراهن أكثر من أى وقت مضى .

وصناع القرار والمجتمع بوجه عام يعقد آمالا عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيين ، ونماذج لها دور فى المجتمع ، وخبراء فى تخصصات عديدة واسعة ، وبدلاء للآباء وقادة مجتمع . ويطلب إلى المعلمين توجيه وإدارة المتغيرات بعيدة المدى التى تحدث داخل المدارس وخارجها ، وتطبيق الإصلاحات المعقدة التى تتم فى نظم التعليم فى معظم الدول . وحسبما جاء على لسان ممثلين من ممثلى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم :

" نطلب إلى المعلمين أن يكونوا بمثابة عملاء رئيسيين للإصلاحات الهيكلية والمنهجية الجذرية التى تحدث " (الأرجنتين)

" المعلم هو أهم عنصر فى تطبيق الإصلاحات والتحسينات التى تطبق من خلال إصلاح نظام التعليم " (باراجواى) .

ويعتمد دور المعلمين فى المستقبل ليس فقط على التفاصيل الخاصة بكيفية تنظيم العملية التدريسية وإنما أيضًا على دور المدرسة ذاتها فى المستقبل (OECD,2001b) . هل ستظل المؤسسة الاجتماعية الرئيسية أو سيأفل دورها ؟ ويحاج من يقولون بأفول وتدهور دور المدارس والمعلمين بأن :

تزايد ونمو المصادر البديلة للمعرفة والمعلومات ، بما فى ذلك وسائل الإعلام ، وثقافة الند والشباب ، يعمل على تضاؤل احتكار المدارس للمعلومات والمعرفة ، ويؤدى إلى تقليل أثر المدرسة والمعلمين .

العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية تعمل على تآكل وإنهاء مؤسسة المدرسة العتيقة المقيدة ثقافيًا ومحليًا (وكذلك المدرس معها).

يؤدى تزايد النزعة الفردانية فى أساليب التعلم ، حتى داخل المدارس ذاتها ، والذى أصبح متاحًا جزئيًا من خلال انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال والموارد البشرية الأخرى من غير المعلمين ، إلى تبديل النماذج التى يغلب عليها العرض وتنطوى على أفول أهمية المدرسين وتدنّـيها .

وعلى أية حال فإن النظر إلى المدرسة باعتبارها مجرد وسيلة لنقل المعرفة والانتهاء إلى أن هذه المهمة يمكن أن تقوم بها فى الوقت الراهن ببساطة الأشكال الأخرى من أشكال التكنولوجيا يعد تبسيطًا مفرطًا للأمور . فالمدارس كانت لها دائمًا أدوار أوسع وأكبر ، بما فى ذلك وظائفها الاجتماعية ، التى قد تزداد أهميتها ولن تقل . وهناك إدراك قوى بأن المدارس تخدم "الصالح العام" ، وإحساس بالتحول الواضح الإيجابى فى الوضع العام ومستوى الدعم اللازم للمدارس . وتجب معالجة النزعة الفردانية فى التعلم عن طريق تأكيد جماعى واضح . ويجب أن يحظى الدور الاجتماعى المجتمعى للمدارس بأولوية أكبر ، مع زيادة المشاركة الصريحة المباشرة فى البرامج والمسئوليات بالاشتراك مع البيئات الأخرى لمتابعة التعليم والتدريب المستمر .

ومن ثم فإن دور المـدرسة ، فى بعض النواحى ، يزداد اتساعًا وربما يتم ذلك بطريقة غير واقعية فى بعض الأحيان . والتوقعات والآمال المعقودة على المعلمين نتيجة لذلك لها أبعاد متعددة :

يتعين على المعلمين أن يطوروا نمطا جديدا من الاحتراف المهنى الذى يعتمد

على كل من النماذج القديمة والجديدة لمفهوم المدرس الجيد

- الخبرة العملية . فهذه الخاصية التقليدية المميزة لأى معلم جيد لن تكون المزية الوحيدة اللازمة، ولكن لا ينبغى التقليل من أهميتها مع ذلك . فطبقًا لما جاء على لسان أحد ممثلى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم :"*لا يطلب إلى المعلمين أن يتصفوا بالمعرفة والتجديد والابتكار فقط ، ولكن أن يتسموا أيضًا بقدر كبير من التنظيم والدافعية والإخلاص فى العمل "(ماليزيا)* . وتتبدى أهمية الخبرة العملية للمعلمين ، من بين جملة أمور أخرى، من خلال ارتفاع مستوى المؤهلات الأكاديمية المطلوبة منهم . وعلى أية حال ينبغى أن تتغير أيضا وسائل وصول المعلمين أنفسهم للمعرفة ، لأنه سيتعين عليهم تحديث خبرتهم باستمرار .
- المعرفة الفنية بطرق التدريس . ستظل هذه السمة سمة أساسية أيضًا ، رغم أنها ينبغى أن تركز على نقل مجموعة من المهارات المتقدمة ، بما فى ذلك الدافعية للتعلم والابتكار والتعاون بدلا من حفظ المعلومات واستدعائها والأداء فى الاختبارات . وتشير الاحتياجات المتزايدة للتدريب على طرق التدريس اللازمة للمعلمين فى جميع المراحل إلى أهمية هذا الأمر .
- تفهم التكنولوجيا . ويعد ذلك أحد الخصائص الرئيسية الجديدة فى احتراف مهنة التدريس ، حيث يستلزم ذلك الإمكانات الكامنة لاستخدام التكنولوجيا فى التدريس والقدرة على إدراجها ضمن إستراتيجيات التدريس " *يجب أن يصبح المعلمون وكبار المعلمين المشرفين عليهم على*

دراية ومعرفة بالتعليم عن بعد وأشكال التكنولوجيا الجديدة " (أورجواى).

- الكفاءة التنظيمية والتعاون. لم يعد ينظر إلى احتراف مهنة التدريس باعتبارها كفاءة فردية ، ولكن ينبغى أن ينطوى ذلك أيضًا على القدرة على العمل ضمن جزء من "مؤسسة تعليمية ". فالقدرة والاستعداد لتعليم المدرسين الآخرين والتعلم منهم تعد إحدى الملامح الأساسية لهذه الخاصية .
- المرونة . ينبغى أن يتقبل المعلمون أن شروط المهنة ومتطلباتها قد تتغير عدة مرات فى أثناء حياتهم المهنية ، وينبغى ألا يتخذوا من الاحتراف المهنى مبررًا لمقاومة التغيير . *" يجب أن يصبح المعلمون دارسين طوال مراحل حياتهم "(تايلاند) .*
- الحركة . تعتبر الحركة إحدى أشكال المرونة ، ويعنى ذلك القدرة والاستعداد لاقتحام أعمال واكتساب خبرات أخرى تثرى القدرة على التدريس .
- الانفتاح . وتعنى هذه السمة القدرة على العمل مع أولياء الأمور وغيرهم من غير العاملين بالتدريس بأسلوب يكمل ويدعم الدور المهنى للمعلم . *" يتغير دور المعلم ، وأصبح ينطوى على نواح مثل (....) . العمل الجماعى ، ليس مع المعلمين الآخرين فحسب وإنما مع المجتمع التعليمى ، لأن تنظيم عملية التعليم/التدريس تمثل كلا متكاملا ، وتقوم على التفاعل بين العناصر المختلفة "(باراجواى) . " يؤدى انفتاح المعلمين على العمل مع غيرهم من المسئولين عن العملية التعليمية ، بمن فيهم أولياء الأمور ونقابات المعلمين والمجتمع ، إلى إقامة علاقة متناغمة مما يؤدى إلى تحسين عمليات التدريس والتعلم " (الفلبيين).*

وتعتمد قدرة المدارس على تحقيق هذه التوقعات المأمولة إلى درجة كبيرة على قدرتها على تطوير قدراتها بحيث يكون لها دور أساسى فى المجتمع ، لأن هناك المزيد من المؤسسات "المفتوحة" التى تخدم مصالح مجموعة كبيرة من العملاء . ويعنى ذلك بالمقابل أنه يتعين على المعلمين أن يطوروا شكلا جديدًا من الاحتراف المهنى الذى يعتمد على النماذج القديمة والجديدة لمفهوم المعلم الجيد المتمرس .

اشتراط التدريب السابق للعمل بالنسبة للمعلمين الجدد

إن تزايد التوقعات المأمولة من المعلمين ومن المدارس ، بجانب انتشار المجتمعات والاقتصاديات التى تقوم على المعرفة فى الوقت الراهن ، يستلزم ارتفاع مستويات التدريب المتخصص فى مهنة التدريس . ويواجه صناع السياسات مشكلات بشأن كم التمويل الذى يجب استثماره فى التدريب السابق للخدمة مقارنة بالتدريب فى أثناء العمل والتدريب فى أثناء الوظيفة ، وكيفية الاستثمار استثمارًا إستراتيجيًا فى هذه المستويات التعليمية التى تبرر اشتراط الحصول على مؤهلات أعلى .

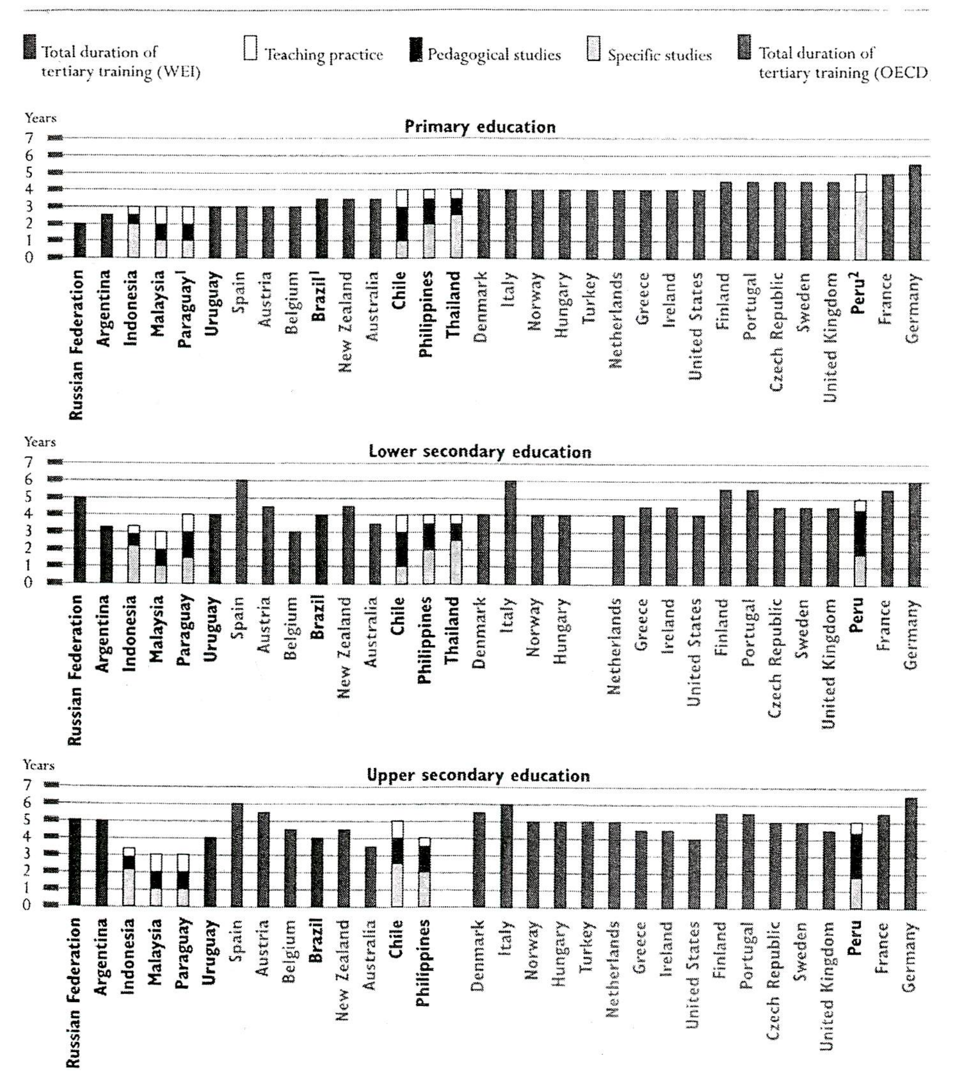
ويواجه صناع السياسات مشكلات بشأن كم التمويل الذى يجب استثماره فى التدريب السابق للخدمة مقارنة بالتدريب فى أثناء العمل ، وكيفية الاستثمار استثمارا إستراتيجيا فى هذه المستويات التعليمية التى تبرر اشتراط الحصول على مؤهلات أعلى .

وكما هو الحال فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، يكون التدريب السابق للخدمة فى دول المؤشر العالمى للتعليم عادة عبارة عن مزيج من التعليم الأكاديمى (أى دراسة المادة التى تدرس) وتدريب مهنى (أى دراسات فى مناهج وطرق التدريس) ، المصحوب عادة بفترات من الخبرة العملية (أى التدريب العملي) . ولا توجد سوى أدلة بحثية محدودة تشير إلى أن عدد سنوات تعليم المدرسين ترتبط بوجه عام ارتباطًا إيجابيًا بأدائهم مع الطلاب ، برغم أن هناك جدلا حول الحد الذى تبدأ عنده عائدات سنوات التدريب الإضافية فى التدنى .

يكون التدريب السابق للخدمة عادة عبارة عن مزيج من التعليم الأكاديمى والتدريب المهنى والتدريس العملي.

ويوضح الشكل رقم ٢-٥ عدد سنوات التعليم التالية للمرحلة الثانوية المطلوبة من معلمى المستقبل حسب مرحلة التعليم التى يعملون فيها ، مع التمييز بين موضوع المادة التى تدرس والتدريب المهنى والخبرة العملية .

Figure 2.5
Number of years of tertiary training required for prospective teachers by level of education, 2000



١ – يختار مدرسو التعليم الأساسى بين حضور إما برنامج من برامج التعليم الثانوى يؤدى إلى الحصول على مؤهل ISCED3 ، وإما برانامج جامعى يؤدى إلى الحصول على مؤهل ISCED 5 ، (AorB) .

٢ – دراسات طرق أصول التدريس تكون متضمنة فى دراسات معينة . .

المصدر : OECD/UNESCO WEI. Table 34 in Annex A4.

وكما هو الحال فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تقوم جميع دول المؤشر العالمى للتعليم التى توافرت بيانات عنها بتدريب وتأهيل معلمى التعليم الأساسى فى مرحلة جامعية ، إما فى الجامعات وإما فى مؤسسات غير جامعية لاحقة للتعليم الثانوى أو فى معاهد خاصة لتدريب المعلمين (أنظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) . والاستثناءان الوحيدان لذلك هما البرازيل وباراجواى ، حيث يختار معلمو التعليم الأساسى إما الحصول على برنامج تعليمى فى المستوى الثانوى يؤهلهم للحصول على شهادة معيار التصنيف الدولى للتعليم من المستوى الثالث ISCED3 وإما الحصول على مؤهل تدريبى فى مرحلة الدراسة الجامعية . وفى البرازيل سوف يختفى على أية حال هذا البرنامج المعادل للتعليم الثانوى بحلول عام ٢٠٠٧ طبقًا للإصلاحات التى يتم إجراؤها .

فى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم ، يشترط الحصول على مؤهل جامعى للعمل بمهنة التدريس فى جميع مراحل التعليم .

وتشترط بعض الدول الحصول على المؤهل نفسه بدءًا من التعليم الأساسى وحتى مرحلة التعليم الثانوى العليا : ففى أورجواى يشترط الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل فى مهنة التدريس فى جميع مراحل التعليم ، وفى شيلى والفليبين وروسيا الاتحادية يشترط حصول المعلمين العاملين بالتعليم الأساسى والتعليم الثانوى المتوسط والعالى على مؤهل ISCED 5A (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

وتشترط دول أخرى الحصول على مؤهل أعلى بالنسبة لمعلمى المرحلة الثانوية : ففى البرازيل وماليزيا قد يكفى الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل فى التعليم الأساسى ، فى حين إن معلمى التعليم الثانوى يجب أن يحصلوا على مؤهل ISCED 5A ، وفى الأرجنتين يشترط الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل كمدرسين فى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، فى حين إن معلمى مرحلة التعليم الثانوى العليا عليهم أن يختاروا إما الحصول

على مؤهل ISCED 5B أو 5A . وأخيراً ، فى إندونيسيا وبيرو وتايلاند يتم السماح لمعلمى المستقبل فى جميع مراحل التعليم باستكمال تدريبهم باتباع طرق مختلفة تؤدى بهم إما إلى الحصول على مؤهل ISCED 5B أو ISCED 5A .

ومقارنة بذلك ، تشترط جميع دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الحصول على مؤهل ISCED 5A للعمل بالتدريس فى مرحلة التعليم الثانوى العليا . وفى مرحلة التعليم الأساسى ، نجد أن أستراليا وبلجيكا والدانمارك والمجر هى الدول الوحيدة التى يكفى فيها الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل بمهنة التدريس فى مرحلة التعليم الأساسى والتعليم الثانوى المتوسط ، وفى البرتغال يكفى الحصول على مؤهل جامعى فئة B للعمل بالتعليم الأساسى .

تزيد فترة التدريب السابق للعمل عادة مع تقدم المرحلة التعليمية التى يعمل فيها المعلم .

رغم أن دول المؤشر العالمى للتعليم ، مثلها فى ذلك مثل دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تشترط بوجه عام الحصول على مؤهل من مستوى التعليم الجامعى ، فإن فترة التدريب السابق للعمل تكون عادة أقصر فى دول المؤشر العالمى للتعليم . وبالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى ، تتباين هذه الفترة لتتراوح بين عامين الحد الأدنى فى روسيا الاتحادية وخمسة أعوام فى بيرو ، وتتراوح هذه الفترة التدريبية بين ثلاث سنوات إلى أربع سنوات فى معظم الدول (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) . وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تتراوح فترة التدريب السابقة للخدمة بالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى بين ثلاث سنوات فى استراليا وبلجيكا وإسبانيا وخمس سنين ونصف السنة فى ألمانيا .

يتراوح متوسط فترة التدريب السابق للخدمة اللازم لمعلمى المرحلة الثانوية فى البرامج العامة بين سنتين ونصف السنة فى الأرجنتين وثلاث سنوات فى ماليزيا وخمس سنوات فى بيرو

وروسيا الاتحادية (مرحلة التعليم الثانوى العليا فقط) وفى شيلى (مرحلة التعليم الثانوى العليا فقط) . وفى نصف دول المؤشر العالمى للتعليم تزيد فترة التدريب لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط عن نظيرتها التى يحصل عليها معلمو التعليم الأساسى ، ويرتفع هذا الفارق الزمنى إلى أقصى حد فى روسيا الاتحادية .

وترتفع شروط التدريب السابق للخدمة بالنسبة لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى العليا عن فترة التدريب الخاصة بمعلمى التعليم الأساسى فى ثلث الدول (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) . وعلى أية حال تظل فترة التدريب السابق للخدمة فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى دول المؤشر العالمى للتعليم أقل من نظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بدرجة كبيرة . ومن بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، تزيد فترة التدريب السابق للخدمة بالنسبة للعمل بمرحلة التعليم الثانوى العليا عن خمس سنوات فى الأرجنتين وشيلى وبيرو وباراجواى وروسيا الاتحادية فقط ، ولكن تنخفض هذه الفترة عن هذا الحد فى ست دول فقط من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (أستراليا واليونان وأيسلندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) .

... ولكن هذا الخيار غير واضح .

وخيار الاستثمار المكثف فى تدريب المعلمين العاملين بمراحل التعليم العليا لا يكون خيارًا واضحًا ، من وجهة النظر التعليمية ، إذا وضعنا فى الاعتبار أن الأسس المهمة اللازمة للتعلم قد أرسيت فى السنوات الأولى المبكرة من التعليم . وهذا الخيار فى واقع الأمر ليس خيارًا عالميًا ، رغم أنه يسود فى كل من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وفى دول المؤشر العالمى للتعليم . ففى ماليزيا على سبيل المثال تصل مدة التدريب السابق للعمل بالنسبة للتعليم الأساسى إلى ثلاث سنوات ، فى حين تصل إلى ثلاث سنوات

أو أربع سنوات بالنسبة للتعليم الثانوى ، ويعتمد ذلك على اختيار المعلم لنوع البرنامج التدريبى . وفى بيرو والفليبين تتماثل فترة التدريب السابق للعمل بالنسبة لجميع مراحل التعليم (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

وفى أكثر من نصف الدول التى تتوافر عنها بيانات ، يتم تقسيم التدريب اللازم للمعلم قبل الخدمة بوضوح إلى دراسة موضوع المادة التى تدرس ودراسة علوم طرق التدريس والخبرة العملية بالتدريس (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

تراكم بعض عائدات الاستثمار التى تنفق على زيادة كفاءة المعلمين المهنية فى شكل دورات فى التوجيه والإشراف .

وتحديث شروط ومتطلبات التعليم والتدريس اللازمة لمعلمى المستقبل تعنى اكتساب المعلمين الجدد للمعارف والمهارات المناسبة قبل احتراف المهنة . ورغم أن زيادة الكفاءة المهنية لدى المعلمين تستلزم توفير موارد إضافية لمؤسسات التعليم العالى والجامعى ومؤسسات تدريب المعلمين المتخصصة ، بالإضافة إلى رفع المرتبات والأجور فى جميع مراحل التعليم ، فإن هذه الشروط الخاصة بزيادة الاستثمارات قد يقابلها تقليل العبء عن ميزانيات الإدارة والتدريب والإشراف .

بعض الدول ما زال أمامها شوط طويل لتقطعه قبل أن يتوافر فى جميع معلميها شروط ومتطلبات المؤهلات الراهنة .

ولا تتوافر لدى جميع العاملين الحاليين بالتدريس الشروط والمتطلبات التى حددتها الحكومات للعاملين الجدد بمهنة التدريس . وتتضح هذه الفروق على أوضح ما يكون فى تلك الدول التى حدثت شروط المؤهلات اللازمة للمدرسين فى الآونة الأخيرة فقط . ومقارنة الشروط الواجب توافرها فى المعلمين الجدد بمستوى المؤهلات الفعلية للمعلمين الحاليين يكون بمثابة مؤشر للجهود التى يتعين على الدول بذلها لكى يصبح جميع المعلمين فيها بمستوى المعايير الراهنة نفسه . ويوضح الشكل رقم ٢-٦ نسب المعلمين الحاليين الذين لا تتوافر فيهم الشروط الحالية المطلوبة السابقة للعمل ، حسب المراحل التعليمية .

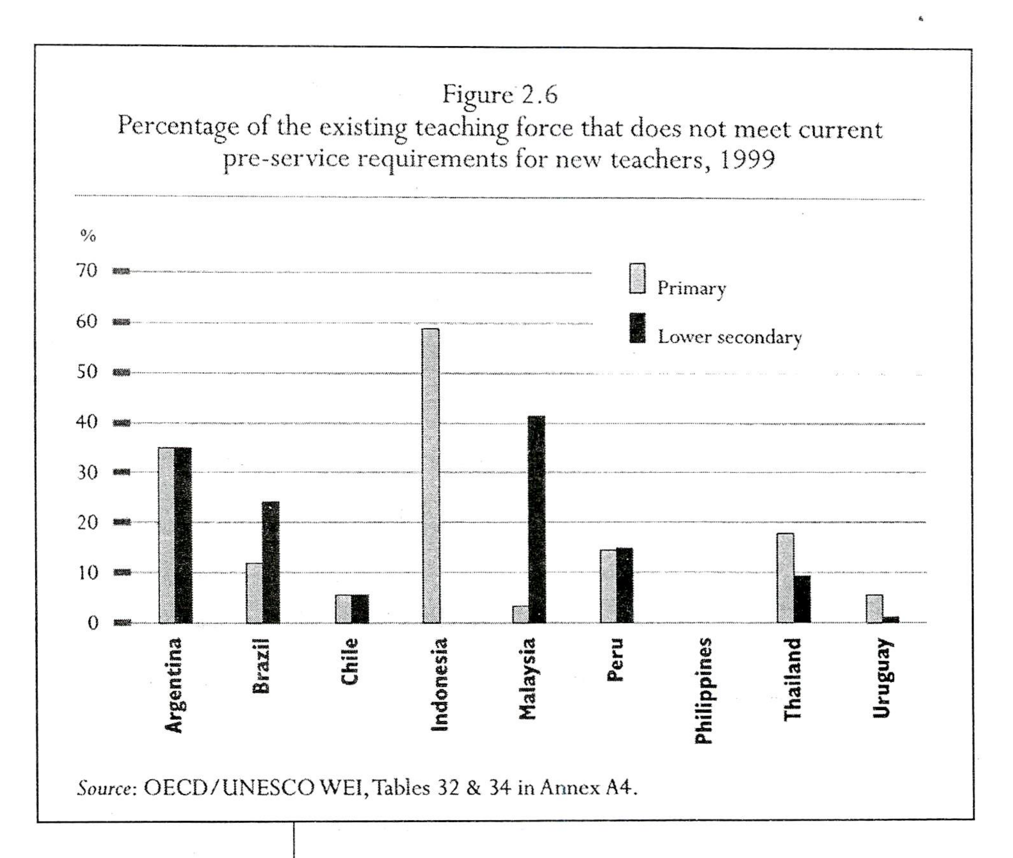


Figure 2.6
Percentage of the existing teaching force that does not meet current pre-service requirements for new teachers, 1999

Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 32 & 34 in Annex A4.

والفليبين هى الدولة الوحيدة التى حصل فيها جميع المدرسين العاملين فى مرحلة التعليم الأساسى والتعليم الثانوى المتوسط على مؤهل ISCED 5A المطلوب ، بما فى ذلك التدريب اللازم للمعلم (انظر جدول ٣٢ فى ملحق A4) . وفى ماليزيا حصل أيضًا جميع المدرسين العاملين على مؤهل ISCED 5A ، ولكن نسبة صغيرة منهم لا تحمل شهادة التدريس المطلوبة .

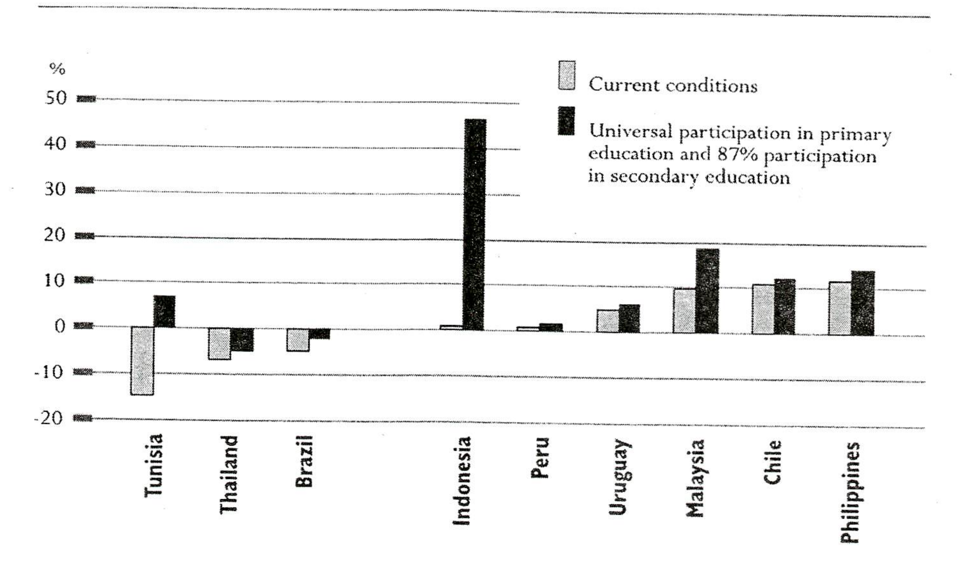
وعلى الجانب الآخر من المقياس ، نجد أن نسبة تتراوح بين ٥٨٪ إلى ٧٨٪ من معلمى التعليم الأساسى النشيطين فى إندونيسيا والبرازيل وأكثر من ٤٠ ٪ من معلمى التعليم الثانوى المتوسط فى ماليزيا لم يتموا مرحلة التعليم الجامعى التى يشترط حصول معلمى

المستقبل عليها فى الوقت الراهن . وقد اتخذت هذه الدول فى الآونة الأخيرة قرارا بتحديث مؤهلات المعلمين فيها ، ولكن تحويل ذلك إلى واقع بالنسبة لجميع المعلمين سيستلزم الحصول على تدريب أساسى فى أثناء العمل .

فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم يمثل الطلب على المعلمين نسبة كبيرة من خريجى التعليم العالى

وشروط ومتطلبات المؤهلات الجديدة تفرض بعض الضغوط على نظم التعليم الجامعى الحالية . ويقارن الشكل رقم ٢-٧ بين معدلات الطلب على المعلمين الجدد خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ بأعداد خريجى التعليم الجامعى والعالى خلال الفترة الزمنية نفسها ، على أساس معدلات التخرج الحالية .

Figure 2.7
Primary and secondary teachers to be employed by 2010 as a percentage of tertiary graduates, 1999
Annual graduate output estimated by educational attainment of 25 to 34-year-olds



ملحوظة : تمثل معدلات الالتحاق فى التعليم الثانوى ، وهى ٨٧% المعدل الذى وصلت إليه ثلاث دول من دول المؤشر العالمى للتعليم التى حققت أعلى معدلات .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 19 & 37 in Annex A4.

إذا ظلت معدلات التخرج الجامعى عند المستويات الحالية نفسها حتى عام ٢٠١٠ ، فإن أكثر من ٧ ٪ من إجمالى الخريجين فى شيلى والفلبين سيكونون مطلوبين للعمل لمجرد الحفاظ على العدد الحالى من المدرسين . وإذا وضعنا فى الاعتبار النمو المتوقع للسكان فى سن الدراسة ، فإن هذا الرقم سيرتفع إلى ١١ ٪ فى كل من الدولتين. وبالإضافة إلى ذلك إذا حافظت شيلى والفلبين على معدلات الالتحاق العالمية فى مرحلة التعليم الأساسى ووصلت إلى متوسط معدل الالتحاق بالتعليم الثانوى السائد فى أفضل ثلاث دول من دول المؤشر العالمى للتعليم من حيث الأداء (٨٧٪) ، فإن أكثر ١٢٪ من خريجى التعليم الجامعى والعالى فى شيلى وأكثر من ١٤٪ من خريجى المرحلة التعليمية نفسها فى الفلبين سيضطرون إلى العمل بالتدريس .

... مما يؤكد على الجهود الضخمة اللازم بذلها فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم .

وفى ماليزيا وإندونيسيا ، يعنى سيناريو "التحاق أفضل تطبيق " (وهو ٨٧٪) أن ١٩٪ و ٤٦٪ من خريجى التعليم الجامعى الحاليين ، على التوالى ، يجب أن يعملوا بالتدريس . ويعتبر ذلك أهدافًا غير واقعية ، مما يوضح الجهود اللازم بذلها فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم لضمان توفير معلمين أكفاء لجميع الطلاب .

وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تنخفض الأرقام المماثلة عادة ، لأن المؤهلات الجامعية ، فى معظم دول المنظمة ، تعد شرطا لازما لعمل المدرسين بالتدريس منذ فترة طويلة.

مربع ٢-٢

دور التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين

التدريب فى أثناء العمل والتعليم المستمر والمزيد من التدريب وتطوير المعلمين ، تمثل جميعها مصطلحات مختلفة تستخدم للإشارة إلى التطوير المهنى المستمر للمعلمين . ورغم أن محور الاهتمام الرئيسى بتعليم المدرسين لا يزال ينحصر فى التدريب السابق للعمل ، فإن الحاجة إلى التطوير والتحديث فى أثناء العمل وتحديث وتجديد المعارف والمهارات والقدرات تعد الآن من الأمور المعترف بها على نطاق واسع باعتباره من الأولويات الكبرى .

وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم، لا تزال سرعة خطى الإصلاح ونطاق التوقعات والآمال المعقودة على التدريس تتزايد باطراد ، مما يفرض مسئوليات جديدة على المدرسين ، بما فى ذلك ضرورة اشتراط التعلم المهنى المستمر . ففى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية على سبيل المثال يشير التركيب العمرى للمعلمين إلى انقضاء من ١٥سنة إلى ٢٠ سنة منذ تلقى الغالبية العظمى منهم لتدريبهم الأولى . وفى الكثير من دول المؤشر العالمى لم تتلق نسبة كبيرة من المعلمين بالفعل أى تدريب أو لا تتوافر فيهم شروط التأهيل والتدريب التى أدخلت مجددًا .

وكما هو الحال فى الوظائف المهنية الأخرى التى تتطلب مهارة مهنية عالية ، فإن سرعة خطى التغيير تعنى ضرورة التحديث المستمر للمعارف والمهارات . ومن ثم فإن التدريب فى أثناء العمل يعد عنصرًا أساسيًا من عناصر التطوير والتنمية المهنية .

ورغم عدم افتقار العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى التدريب فى أثناء العمل ، فإنه من الملاحظ أن الكثير مما يخصص للتنمية المهنية يتفتت ويتلاشى ، ولا يكون مركزًا بالقدر الكافى ويتجه من أعلى إلى أسفل بشكل مفرط بحيث لا يعطى للمعلمين أى إحساس بالاستقلال الحقيقى . وأخيرًا يشير التحليل الذى قامت به منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى أن موارد محدودة نسبيًا من إجمالى ميزانية التعليم تنفق على التدريب فى أثناء العمل . وعلى أية حال ينبغى أن توضع فى الاعتبار أدلة أخرى ، مثل ما يتعلق بالطريقة التى يمضى فيها

المعلمون وقتهم داخل المدارس ، حتى يمكن إدراج التكاليف غير المنظورة لاكتساب المعرفة المهنية التى تعد جزءا لا يتجزأ من الحياة المدرسية اليومية .

وفى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم ، يعد التدريب فى أثناء العمل ، الذى كان يهدف إلى تحديث وتطوير مؤهلات المعلمين ، فى الوقت الراهن من بين الأولويات الأساسية التى لها تأثير كبير ومهم على ميزانيات التعليم . ولا يحدث كل هذا التطوير والتحديث فى المؤسسات التعليمية. فالبرازيل على سبيل المثال ، تنفذ برامج مكثفة للتدريب فى أثناء العمل عن طريق التعليم عن بعد فى المقام الأول ، لكى تحدث مؤهلات جميع معلمى التعليم الأساسى وما قبل الأساسى بحلول عام ٢٠٠٧ ، بما يتفق والشروط الجديدة المنصوص عليها فى قانون إطار العمل والتوجيهات التعليمية الوطنية الصادر عام ١٩٩٦ . وبموجب هذا القانون ارتفع الحد الأدنى من الشروط اللازم توافرها فى معلمى التعليم الأساسى من الحصول على مؤهل ثانوى إلى الحصول على مؤهل جامعى .

أعباء العمل الملقاة على المعلمين

تعد ساعات العمل وعدد الطلاب فى كل فصل من العوامل المهمة التى تحدد عبء العمل الملقى على المعلمين .

تتمثل المؤشرات الأساسية التى تشير إلى عبء العمل الملقى على المدرسين فى حجم الفصول ونسبة الطلاب إلى المعلمين وساعات التدريس ونطاق المهام والواجبات غير التدريسية . وعلاوة على ذلك فإنه مع تغير بناء الهياكل الأسرية للطلاب وخلفياتهم العائلية وتزايد تأثير وسائل الإعلام ، سيفرض على المعلمين أن يمضوا وقتًا أطول فى معالجة المشكلات السلوكية المرتبطة بهذه التغيرات. ويعد ذلك شرطًا إضافيًا من الشروط التى يصعب قياسها .

وعمل المعلم لا ينتهى بانتهاء ساعات التدريس القانونية ولكنه يشمل أيضًا كل ساعات العمل (المنصوص عليها أو غير

المنصوص عليها فى العقد المبرم مع المدرس أو شروط العمل) المكرسة لنشاطات أخرى مرتبطة بالتدريس ، مثل إعداد الدروس وتصحيح الواجبات والاختبارات والتطوير المهنى والوقت المخصص للتشاور مع الطلاب وتوجيههم والالتقاء بأولياء الأمور واجتماعات العاملين والمهام المدرسية العامة . وتختلف أنماط العمل بالنسبة للمدرسين اختلافا كبيرًا فيما بين الدول وبعضها البعض ، مما يزيد من صعوبة إجراء مقارنات دولية . ويوضح الجدول رقم ٢-١ هيكل العمل الأسبوعى لأى مدرس . ويلاحظ أن فترة العمل الواردة فى الجدول ، تشير إلى ساعات العمل المعتادة بالنسبة لأى معلم متفرغ . وطبقا للسياسة الرسمية فى أية دولة ، قد يشير وقت العمل فقط إلى الوقت الذى ينفق مباشرة فى أعمال التدريس (وفى نشاطات أخرى تتعلق بالمناهج الدراسية مثل الإشراف على الاختبارات والامتحانات، ولكن يستثنى من ذلك الامتحانات السنوية) أو إلى كل من الوقت الذى ينفق مباشرة فى أعمال التدريس والى الساعات المكرسة للنشاطات الأخرى المرتبطة بأعمال التدريس التى سبق الإشارة إليها آنفا . وساعات العمل الواردة فى جدول ٢-١ لا تتضمن وقت العمل الإضافى مدفوع الأجر .

Table 2.1
Structure and organisation of teachers' working time in public institutions, 1998

***1** In the following countries, full-time teachers are required to work a specific number of hours per week in order to earn their full-time salary. They include teaching and non-teaching activities.*

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary	
				General	Vocational
Argentina	20.0	22.5	25.0	25.0	29.0
Indonesia	15.0	30.0	18.0	18.0	18.0
Malaysia	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5
Philippines	40.0	40.0	40.0	40.0	
Thailand	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0
Czech Republic	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
Denmark	37.0	37.0	37.0	37.0	
Greece	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Hungary	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Korea		44.0	44.0	44.0	44.0
Netherlands	38.0	38.0	38.0	38.0	38.0
Norway		44.0	44.0	44.0	44.0
Spain	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Sweden		40.0	40.0	40.0	40.0

***2** In the following countries, full-time teachers are required to be at school for a specific number of hours per week. They include teaching and non-teaching activities.*

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary	
				General	Vocational
Brazil	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Chile	30.0	38.0	38.0	42.0	42.0
Indonesia	6.0	6.0	4.0	4.0	4.0
Malaysia	34.5	40.5	40.5	40.5	40.5
Philippines	40.0	40.0	40.0	40.0	
Thailand	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Uruguay	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0
Australia		38.0	38.0	38.0	
England		33.3	33.3	33.3	
Ireland	28.3	28.3			
Mexico	20.0	25.0			
New Zealand		25.0			
Scotland		27.5	27.5		

3 ***In the following countries, full-time teachers are only required to teach a specified number of hours per week. There is no set time to be spent in non-teaching activities.***

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Indonesia			1.0	1.0	1.0
Peru	22.5	22.5	18.0	18.0	18.0
Thailand	30.0	25.0	20.0	20.0	15.0
Uruguay	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Belgium (Fl.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Belgium (Fr.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Finland		17.3	17.3	17.3	17.3
France	27.0	27.0	18.4	18.4	18.4
Ireland			22.0	22.0	
Italy	a	a	a	a	a
Portugal	30.0	28.0	31.3	31.6	31.6

4 ***In the following countries, there is no mandatory or formal amount of time that full-time teachers must spend working, but there is a customary number of working hours for all civil servants.***

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Thailand	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Australia	37.5				
Germany	38.5	38.5	38.5	38.5	38.5

5 ***In the following countries, teachers' working hours are set at the individual, local or school level. They include teaching and non-teaching activities.***

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Russian Federation	m	20.0	18.0	18.0	m
New Zealand			25.0	26.0	

6 ***In the following countries, teachers are employed under individual, local or school-level contracts for a specific number of teaching hours. There is no set time to be spent in non-teaching activities.***

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Uruguay	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Mexico			25.0		

Source: OECD/UNESCO WEI.

وفى بعض الدول مثل إندونيسيا وبيرو وتايلاند وأورجواى ، تتحدد ساعات التدريس فقط بشكل ثابت ، ويفترض أن يقوم المعلمون بأداء مهامهم الأخرى دون الحاجة إلى طلب وقت إضافى ينص عليه فى عقود العمل المبرمة معهم .

تتباين ساعات عمل المعلمين بوجه عام فيما بين الدول المختلفة وتتراوح بين ٢٠ ساعة و ٤٠ ساعة فى الأسبوع.

وفى دول أخرى مثل الأرجنتين وإندونيسيا وماليزيا والفليبين وتايلاند ، يتعين على المعلمين البقاء فى المدرسة عددًا معينًا من الساعات فى الأسبوع . يقومون خلالها بالتدريس وأداء مهام أخرى غير التدريس .

وفى بعض الدول بما فيها إندونيسيا وبيرو وتايلاند وأورجواى يتعين على المعلمين تدريس عدد معين من الساعات فى الأسبوع . ولا يوجد وقت محدد للنشاطات غير التدريسية . وفى دول أخرى، مثل روسيا الاتحادية ، تتحدد ساعات عمل المدرسين على مستوى المدرسة أو على المستوى المحلى .

وإذا وضعنا فى الاعتبار الدول التى تنص تشريعاتها وقوانينها على أن ساعات عمل المعلم تشمل القيام بمهام التدريس ونشاطات أخرى غير التدريس ، نجد أن عمل المدرس لمدة ٤٠ ساعة فى الأسبوع فى البرازيل أو ماليزيا أو الفليبين أو تايلاند يكون ضعف عدد ساعات المعلم فى إندونيسيا أو أورجواى . وبوجه عام فإن مهام المدرس التى تشمل القيام بنشاطات أخرى بخلاف التدريس تتراوح فيما يبدو بين ١٠٪ و ٥٠٪ من عدد ساعات عمل المدرس الأسبوعية فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

يقاس عدد ساعات التدريس بقدر أكبر من السهولة فيما بين الدول مقارنة بقياس عدد ساعات العمل .

ورغم أن عدد الساعات القانونية التى تفرض على المعلم للقيام بمهام التدريس إنما تقيس جزءًا من الأعمال التى يؤديها المعلم ، فإنه من السهل مقارنة هذه الساعات بين الدول أكثر من قياس إجمالى ساعات العمل . ويوضح الشكل ٢-٨ متوسط عدد ساعات

التدريس السنوية حسب مراحل التعليم . ويتم تحديد عدد ساعات العمل بالتدريس هنا على أساس صافى عدد الساعات التى يقضيها المدرس فى التدريس . ويتم حسابها على أساس العدد السنوى لأسابيع الدراسة ومضاعفتها فى عدد الفترات التى يفترض أن يقضيها أى معلم فى التدريس لفصل أو لمجموعة من الطلاب ، وتضعيفها بطول الفترة بالدقائق ، وقسمتها على ٦٠ . ويستبعد من الفترات الزمنية عادة فترات الراحة المسموح بها بين الحصص أو مجموعات الحصص الدراسية وأيام العطلات والأعياد العامة التى تغلق فيها المدارس .

فى إندونيسيا والفلبين وسيريلانكا يصل عدد ساعات عمل المعلمين بالتدريس إلى ضعف عدد الساعات التى يقضيها نظراؤهم فى التدريس فى باراجواى وروسيا الاتحادية .

وفى مرحلة التعليم الأساسى ، تأتى باراجواى وروسيا الاتحادية ، اللتان تقل فيهما عدد ساعات التدريس عن ٧٠٠ ساعة فى السنة - أى أقل بنحو ١٠٠ ساعة عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية - فى الطرف الأخير المنخفض من الرسم البيانى الخاص بدول المؤشر العالمى للتعليم ، فى حين تقع إندونيسيا والفلبين وسيريلانكا ، التى يزيد عدد ساعات التدريس فيها عن ١٢٠٠ ساعة أو أكثر فى السنة ، عند الطرف المرتفع من الخط البيانى ، وبذلك فهى تزيد بنحو ساعة٤٠٠ و٦٠٠ ساعة عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (انظر جدول ٣٣ فى ملحق A4) . وفى الدول التسع المتبقية يتراوح عدد ساعات التدريس المحددة سنويا بين ٧٣٢ ساعة فى أورجواى و٩٧ ساعة فى زيمبابوى .

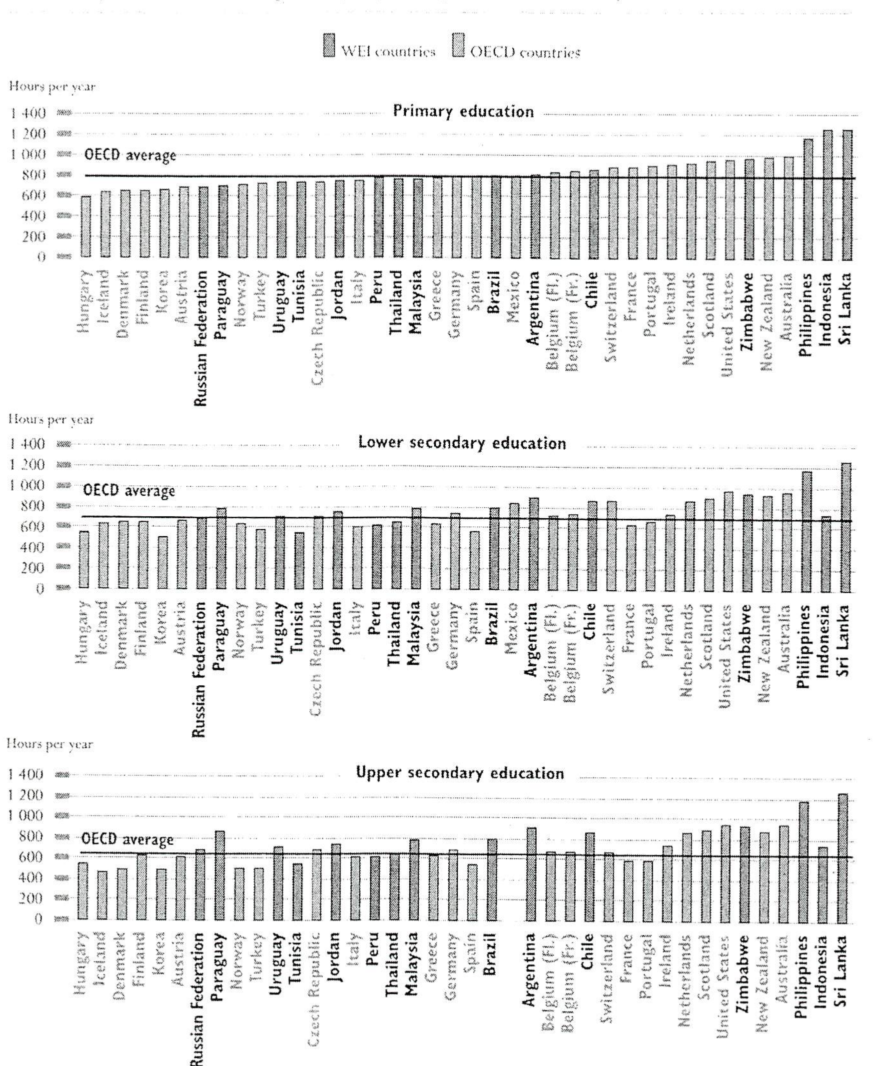
على عكس الوضع السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، يتماثل عدد ساعات التدريس فى معظم دول

وإذا وضعنا فى الحسبان ارتفاع تكلفة تدريب المعلمين فى مراحل التعليم العليا ، يتعين على الدول أن تضمن أنها تحصل على أقصى حد من العائدات من هذا الاستثمار . وعلى عكس الوضع السائد فى الغالبية العظمى من دول منظمة التعاون الاقتصادى

والتنمية ، حيث ينخفض عدد ساعات التدريس فى مراحل التعليم الأعلى ، يظل عدد ساعات عمل المدرسين فى ثلثى دول المؤشر العالمى للتعليم كما هو دون تغير بين مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى العليا ، بل إنها ترتفع فى الأرجنتين وباراجواى وبدرجة أقل فى ماليزيا (انظر جدول ٣٣ فى ملحق A4) . والدول التى يتحمل فيها المدرسون أعباء تدريسية بسيطة هى إندونيسيا وبيرو وتايلاند وتونس .

المؤشر العالمى فى جميع مراحل التعليم أو تتزايد فى المراحل الأعلى .

Figure 2.8
Statutory number of teaching hours per year in public institutions, by level of education, 1999



Countries are ranked in ascending order of the teaching time in primary education.
Source: OECD/UNESCO WEI, Table 33 in Annex A4.

ففى إندونيسيا ينخفض عدد ساعات التدريس من ١٢٦٠ ساعة فى مرحلة التعليم الأساسى إلى ٧٣٨ ساعة فى مرحلة التعليم الثانوى ، وفى الدول الثلاث الأخرى يعمل مدرسو المرحلة الثانوية لفترة تتراوح بين ١٠٤ ساعات و ١٨٧ ساعة أقل من زملائهم العاملين فى مرحلة التعليم الأساسى .

يؤدى ارتفاع عدد ساعات التدريس فى مراحل التعليم الأعلى ، حيث تمتد عادة ساعات الإشراف على الطلاب ، إلى خفض التكاليف وزيادة الأعباء المفروضة على المدرسين.

وفى دول المؤشر العالمى للتعليم ، يعمل معلمو المرحلة الثانوية العليا ساعات تقل فى المتوسط بنحو ٥٠ ساعة عن نظرائهم العاملين فى مرحلة التعليم الأساسى ، فى حين إن متوسط الفارق فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية يبلغ حوالى ١٤٠ ساعة ، رغم أنه قد يتم فى بعض الحالات تعويض تخفيض عدد ساعات التدريس فى مرحلة التعليم الثانوى العليا بزيادة الوقت المخصص للأنشطة غير التدريسية .

وينطوى تخفيض عدد ساعات التدريس فى مرحلة التعليم الثانوى ، حيث تطول ساعات الإشراف على الطلاب ، بشكل واضح ، على زيادة نسبة الطلاب إلى المعلمين ، ويكون لذلك تأثير مباشر على تكلفة التدريس لكل طالب . وقد عمـد العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم إلى تثبيت عدد ساعات عمل المعلمين فى جميع المراحل . وترتب على هذه الإستراتيجية زيادة عبء العمل الملقى على كاهل مدرسى التعليم الثانوى ، وذلك نتيجة تزايد حجم الفصول ، ولأن الوقت اللازم لتحضير الدروس وأعمال التصحيح مثلا ، قد يمتد لساعات أطول فى مراحل التعليم الأعلى .

رغم استمرار الجدل حول الحجم الأمثل لحجم الفصول ، ينبغى حساب التكاليف المرتبطة بتقليل حجم الفصول

ولا توجد إجابة واحدة لمسألة مدى الاتساع أو الصغر الذى يجب أن تكون عليه الفصول لكى تصل النتائج التعليمية إلى حد الكمال . وأخيرا يعتمد الحجم المناسب للفصول على تقنيات الإدارة التى تعتمد بدورها على القيم والاتجاهات الثقافية (أى النظام

والسلوك الجماعى) ، وعلى التسهيلات المادية (أى حجم فصول الدراسة) ، وعلى المواد التعليمية المناسبة . وفى استعراض حديث لبحث دولى أشارت الدلائل الخاصة بأثر حجم الفصل على مدى تحصيل الطلاب (Hanushek,1998)، تبين أن ١٥ % فقط من الـ ٢٥٠ دراسة التى تم فحصها أشارت إلى وجود علاقة إحصائية واضحة تحبذ صغر حجم الفصول . وأوضحت الأبحاث التى أجريت فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية خلال العقد الماضى أنه لا يكفى التركيز على حجم الفصل بدون التفكير فى تغيير طرق التدريس وتنظيم الفصل . وعلى أية حال فإن الفصول الصغيرة تتيح للمعلمين بوجه عام تخصيص وقت أطول لمهام التدريس واستخدام مناهج بديلة وأن يكونوا أكثر ابتكارًا وأن يقوموا بتقويم الطلاب بمعدل أكبر وإدارة الفصول بطريقة أفضل . وتشير الأدلة إلى أن المزية الرئيسية لصغر حجم الفصول تتمثل فى تحسن اتجاهات المدرسين وسلوكهم التدريسى ، وأن المعلمين والمتعلمين يشعرون بمزيد من الراحة وعدم التوتر .

مع الوضع فى الاعتبار الأهداف السياسية الأخرى .

وفى الوقت نفسه يكون تقليل حجم الفصول مكلفًا للغاية، وينبغى الموازنة بين قرار تقليل حجم الفصول وأهداف السياسة الأخرى ، بما فى ذلك تحسين فرص الالتحاق بالتعليم وتحسين الأجور والمرتبات التنافسية للمدرسين والاستثمار فى البنية الأساسية للمدارس والأدوات والإمدادات .

يمكن الحصول على تقدير غير مباشر لحجم الفصل من خلال مقارنة نسبة الطلاب إلى المعلمين بعدد ساعات التقاء الطلاب مع المعلمين أثناء السنة الدراسية .

ويوضح الشكل ٢-٩ متوسط حجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى وفى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، ويتم تقدير حجم الفصل على أساس عدد ساعات الإشراف مقسومة على عدد ساعات التدريس القانونية ونسبة الطلاب إلى المعلمين . وهذا المقياس يساوى تحديد نسبة المعلمين إلى الطلاب بعدد الساعات التى يلتقى فيها المعلمون بالطلاب فى أثناء العام الدراسى ، ويمكن

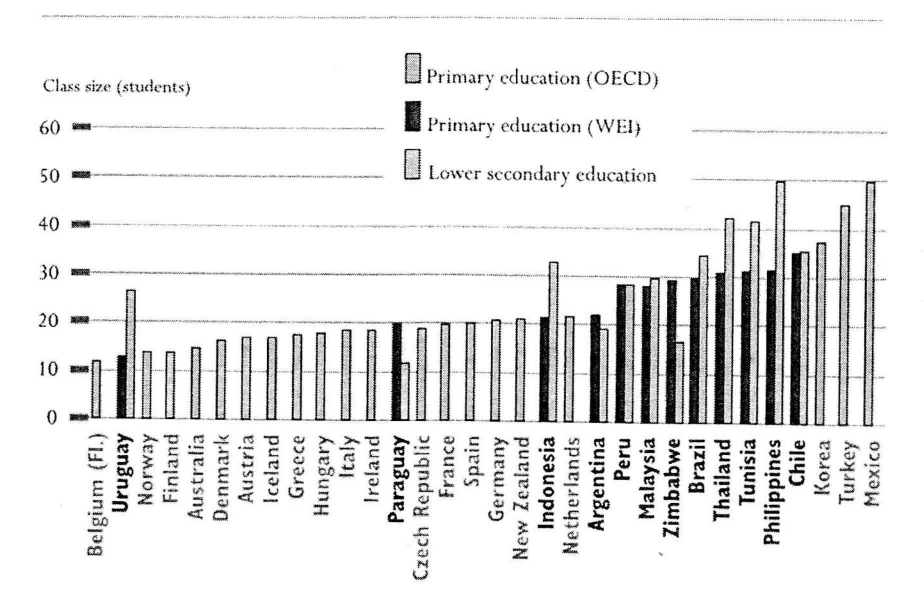
استخدامه بديلا لحجم الفصل إذا افترضنا أن جميع مدرسى الفصول يكونون مشغولين تماما بمهام التدريس .

وباستخدام هذا الأسلوب فى تقدير حجم الفصول ، يتبين أن مدرس التعليم الأساسى يدرس فى المتوسط لفصل يزيد ثلاث مرات فى الحجم فى شيلى (٣٥ طالبًا) عن نظيره فى أورجواى (١٣ طالبًا) (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) . ويتراوح عدد الطلاب فى الفصول فى الاثنتى عشرة دولة الباقية بين ٢٠ طالبًا (باراجواى) إلى ٣٢ طالبا . وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية يبلغ حجم فصل التعليم الأساسى فى معظم الدول على أية حال ٢٠ طالبا أو أقل ، بما فى ذلك أستراليا والنمسا وبلجيكا وجمهورية التشيك والدانمارك وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وأيسلندا وإيطاليا وأيرلندا والمجر ونيوزيلندا وإسبانيا .

يعمل معلمو التعليم الأساسى فى فصول يتراوح عدد طلابها بين ١٣ طالبًا و ٣٥ طالبًا ، بينما يتراوح عدد الطلاب فى المرحلة الثانوية بين ١٢ طالبًا وخمسين طالبًا فى الفصل .

وفى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم ، باستثناء الأرجنتين وباراجواى وروسيا الاتحادية ، يعمل مدرسو المرحلة الثانوية المتوسطة فى فصول يزيد متوسط الطلاب فيها عن متوسط عدد الطلاب فى التعليم الأساسى ، حيث يتراوح بين أقل من ٢٠ طالب فى هذه الدول الثلاث ، و ٥٠ طالبًا فى الفصل الواحد فى الفليبين . وفى سبع دول من الدول الثلاث عشرة التى تتوافر بياناتها ، يزيد متوسط عدد الطلاب فى الفصل الواحد عن ٣٠ طالبًا ، وفى تايلاند وتونس والفليبين يدرس المعلمون لأكثر من ٤٠ طالبًا فى الفصل الواحد (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) .

Figure 2.9
Average class sizes for public primary and lower secondary education



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 36 in Annex A4. For year of reference see Table 36.

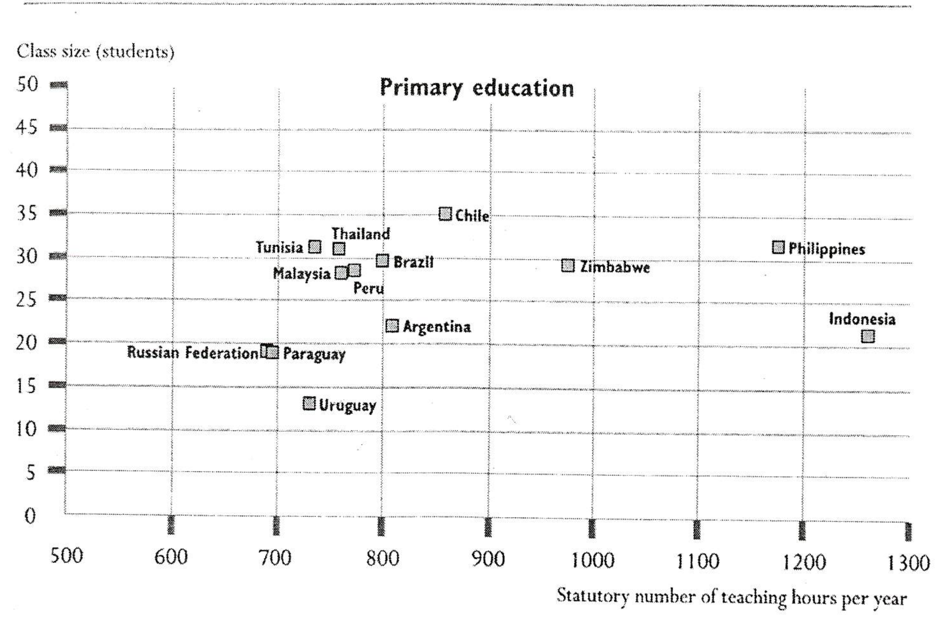
وقد تقدر هذه الأرقام أحجام الفصول بأقل من أحجامها الحقيقية فى كل من مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، لأنها تعتمد على العدد الإجمالى للمدرسين المتفرغين ، والذى قد يتضمن أفرادا من القائمين على التعليم ممن لا يقومون بالفعل بالتدريس ، مثل المدرسات الحاصلات على إجازة وضع أو الحاصلين على إجازة تدريبية . وعلى أية حال فإن التقديرات المباشرة لأحجام الفصول المتاحة من خلال الدراسة الدولية الثالثة المكررة للعلوم والرياضيات التى أعدتها الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمى ، أكبر من التقديرات الخاصة بدول المؤشر العالمى للتعليم فى دولتين فقط من ثمانى دول من دول المؤشر العالمى التى تتوافر بياناتها .

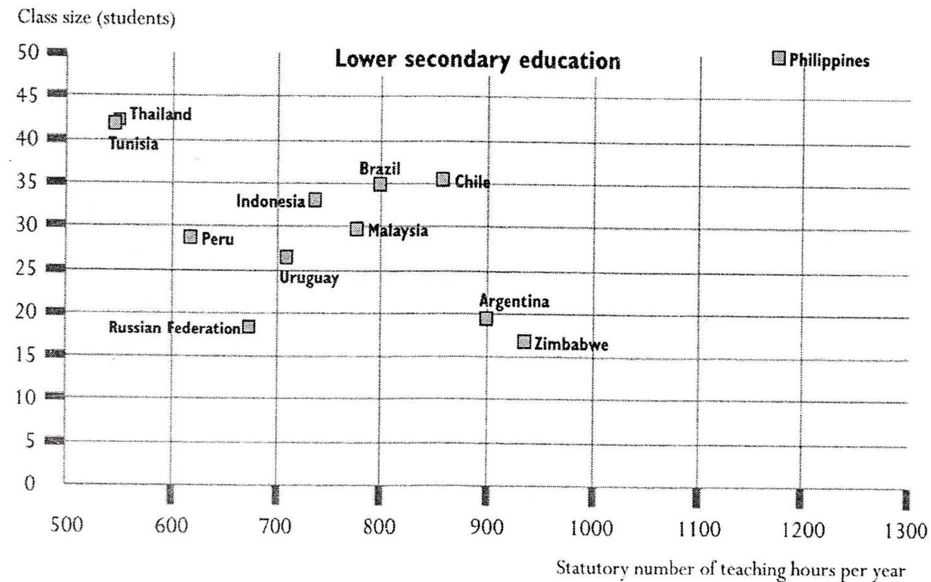
وهاتان الدولتان هما ماليزيا وإندونيسيا ، حيث يعمل معلمو الرياضيات والعلوم فى فصول يبلغ متوسط عدد الطلاب فيها ٣٨ طالبًا و ٤٤ طالبًا على التوالى.

ويمكن تخفيف عبء امتداد عدد ساعات التدريس عن طريق تصغير حجم الفصول ، باعتبار أن ذلك يعد عبئا خفيفا حيث إن ضخامة حجم الفصول تزيد من وطأة ساعات التدريس . وللتعرف بمزيد من الوضوح على شكل وطبيعة عبء العمل الملقى على كاهل المدرسين ، يجب النظر إلى عدد ساعات التدريس وحجم الفصول معا . ويقارن الشكل رقم ٢- ١٠ أوجه الاختلاف من حيث ساعات التدريس السنوية وحجم الفصول فيما بين مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى العليا.

إن مراجعة عدد ساعات التدريس وحجم الفصول معا يقدم صورة أفضل عن عبء العمل الذى يتحمله المدرسون ويوضح الأولويات الملحة المحتملة.

Figure 2.10
Class size and teaching hours, 1999





Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 33 & 36 in Annex A4.

ويبدو أن هناك أولويات نسبية فى بعض الدول بين حجم الفصل وساعات التدريس . ففى إندونيسيا على سبيل المثال يتحمل المعلمون فى التعليم الأساسى عبئًا تدريسيًّا ضخمًا (انظر جدول ٣٣ فى ملحق A4) ولكن أعداد الطلاب فى الفصل الواحد تكون قليلة نسبيًّا (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) . وفى تونس يعمل معلمو المرحلة الثانوية المتوسطة فى فصول كبيرة نسبيا ، ولكن عدد ساعات التدريس يقل بمقدار الثلث عن نظيرتها السائدة فى دول المؤشر العالمى للتعليم . وعلى أية حال لا تظهر هذه الأولويات فى دول أخرى . فمعلمو المرحلة الثانوية المتوسطة فى الفلبين على سبيل المثال يعملون لساعات أطول من نظرائهم فى دول المؤشر العالمى للتعليم ، ويرافق ذلك ضخامة أعداد الفصول ، فى حين – على النقيض من ذلك تمامًا – يعمل مدرسو التعليم الأساسى فى أورجواى لساعات أطول فى فصول أصغر؛ وبذلك يأتون فى المرتبة الثانية فى الترتيب .

وفى بعض الحالات تقتصر الأولويات على مرحلة معينة من المراحل . ففى تونس وتايلاند على سبيل المثال يتم تعويض زيادة عدد الطلاب فى الفصل بدءًا من مرحلة التعليم الأساسى وحتى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط بتخفيف عبء التدريس . وفى دول أخرى مثل الفلبين وأورجواى ، وفى البرازيل بدرجة أقل ، لا يصاحب ضخامة عدد الفصول فى التعليم الثانوى المتوسط مقارنة بحجمها فى مرحلة التعليم الأساسى تقليل عدد ساعات التدريس . وفى مجموعة أخرى من الدول ، بما فيها دولة شيلى ، يكون عدد ساعات التدريس وحجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى المتوسط متماثلاً تقريبًا . وربما يشير هذا التباين فيما بين الدول إلى الأولوية النسبية التى تمنح لالتحاق الطلاب وإلى المدرسين والتعرض للتعليم فى مرحلة معينة من

مراحل التعليم ، ولكنها قد تعكس أيضًا تأثير عوامل التغير الديموغرافى السريع و/ أو عوامل الالتحاق .

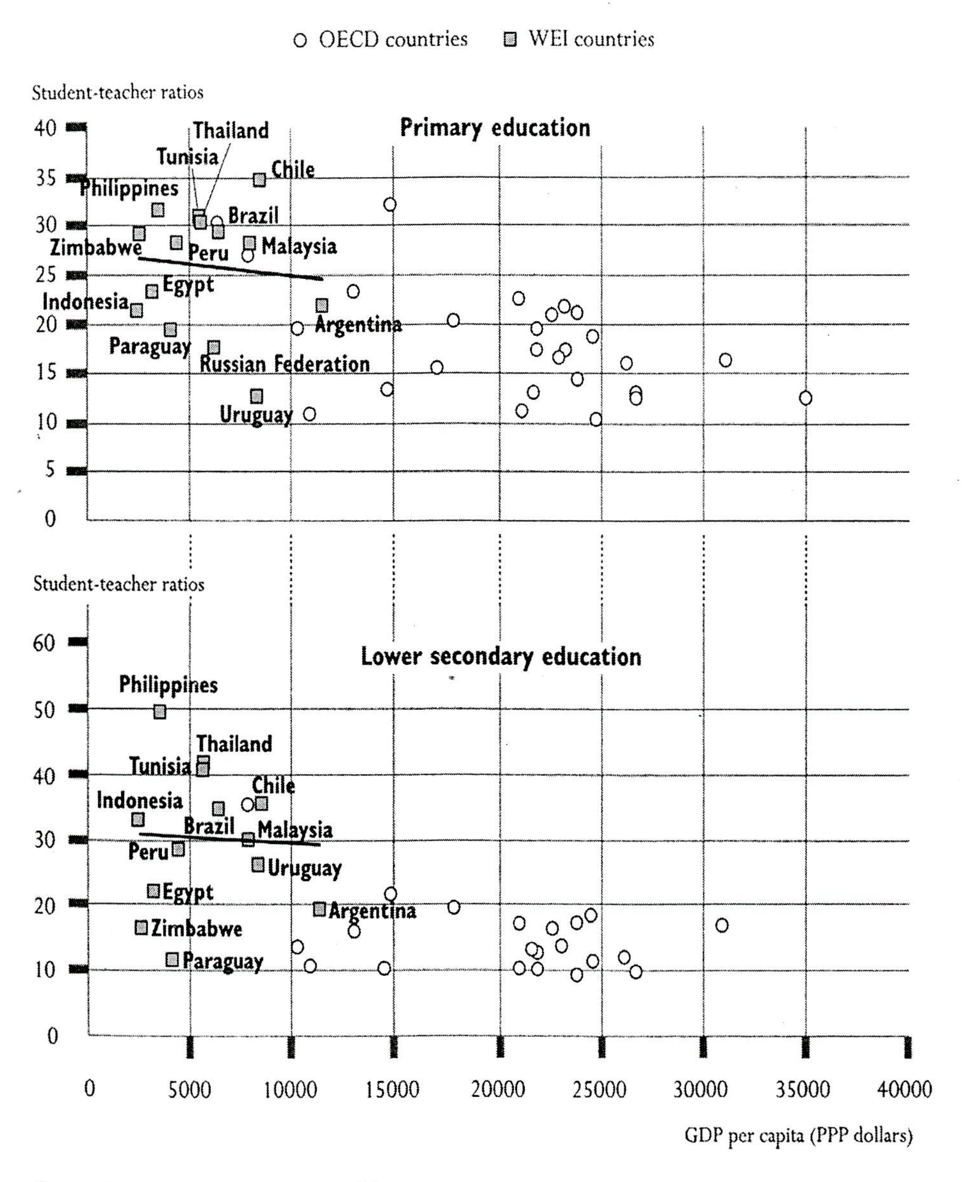
ويتبين بوجه عام من تحليل عدد ساعات عمل المعلمين وأحجام الفصول أنهم يعملون فى ظروف عمل متباينة تباينًا كبيرًا فى دول المؤشر العالمى للتعليم . ففى الفليبين يعمل مدرس التعليم الثانوى المتوسط فى فصول يبلغ متوسط عدد الطلاب فيها ٥٠ طالبًا ويعمل أكثر من ٢٩ ساعة فى الأسبوع لمدة أربعين أسبوعًا فى السنة ، وبذلك يصل إجمالى عدد ساعات عمله بالتدريس إلى ١١٧٦ ساعة فى السنة (انظر جدول ٣٣ فى ملحق A4) . وعلى النقيض من ذلك تمامًا ، يعمل مدرس التعليم الأساسى فى أورجواى أقل من ٢٠ ساعة فى الأسبوع لمدة ٣٨ أسبوعًا ، بإجمالى ٧٣٢ ساعة فى السنة ، ويبلغ متوسط عدد الطلاب فى الفصل الواحد ١٣ طالبًا . وعلى أية حال ينبغى مراعاة الحذر عند المقارنة بين الاستنتاجات المستقاة من هذه الأرقام الخاصة بالوضع النسبى لمهنة التدريس فى مختلف الدول ، لأن وضع المدرسين يتأثر غالبًا بظروف أخرى محلية غير مدرجة فى هذه البيانات .

أعباء عمل المدرسين والدخل القومى

تتخذ القرارات السياسية الخاصة بأحجام الفصول وساعات التدريس طبقا لقيود الميزانية . ورغم عدم وجود علاقة واضحة بين ساعات التدريس ونصيب الفرد من الدخل القومى فى دول المؤشر العالمى للتعليم ، فإنه توجد فيما يبدو علاقة وثيقة بين نسبة المعلمين إلى الطلاب وبين الدخل القومى (انظر جدول ٢-١١) .

وفى كل من مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى المتوسطة، ترتبط نسبة الطلاب إلى المعلمين (وأحجام الفصول بالتبعية) ارتباطًا وثيقًا بمستويات نصيب الفرد من الدخل القومى . ومع ذلك نجد أن أحجام الفصول فى بعض الدول ، مثل إندونيسيا وأورجواى ، أصغر مما هو متوقع قياسًا إلى متوسط نصيب الفرد من الدخل القومى . وعلى النقيض من ذلك يلاحظ أن حجم الفصول فى شيلى فى مرحلة التعليم الأساسى ، وفى الفلبين فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، يكون أكبر مما هو متوقع استنادًا إلى نصيب الفرد من الدخل القومى . وقد يفسر امتداد ساعات التدريس القانونية الطويلة بالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى فى إندونيسيا ، وانخفاض عدد ساعات الإشراف والتوجيه لطلاب التعليم الأساسى فى أورجواى ، السبب وراء صغر أحجام فصول هذه المرحلة التعليمية بالمقارنة بما هو متوقع فى هاتين الدولتين . ومن ناحية أخرى فإن طول عدد ساعات التوجيه والإشراف لطلاب التعليم الأساسى فى شيلى وقصر هذه الساعات بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى فى الفلبين ، يمكن أن يفسر السبب وراء ما لوحظ من ضخامة أحجام الفصول أكثر مما هو متوقع فى هاتين الدولتين .

Figure 2.11
Student-teacher ratios and GDP per capita, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 1 & 21 in Annex A4.

وبوجه عام يشير الانحراف فى العلاقة بين حجم الفصول ونصيب الفرد من الدخل القومى والسائد فى عدة دول إلى وجود مجال واسع لخيارات السياسة . وقد تنطوى هذه الخيارات على منح التعليم أولوية اقتصادية عالية أو تكليف المعلمين بأعباء عمل أقل ، أو زيادة الزمن المخصص للإشراف على الطلاب أو زيادة مرتبات المعلمين .

وكما يلاحظ فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، يتضاءل الارتباط بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وبين مستويات نصيب الفرد من الدخل القومى مع ارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومى ، ولأن وهناك عوامل أخرى غير الدخل القومى تحدد عادة سياسة حجم الفصول .

٣- ماذا نقدم للمعلمين

تمثل المرتبات والأجور والترقى المهنى بوجه عام الحوافز المادية التى تقدم للمعلمين . والموازنة بين ما يطلب من المعلمين وما يقدم لهم له تأثير مهم على تركيب القوة العاملة من المدرسين وعلى جودة التدريس . وقد تبين أن المحاولات المبذولة لتقليل التكاليف عن طريق زيادة حجم الفصول وساعات التدريس ، وخفض المؤهلات والأجور، تعمل غالبًا على إعاقة التنمية التعليمية. إذ إن اجتذاب الأشخاص ذوى المهارات واستمرارهم فى العمل بالتدريس يعد شرطًا مسبقًا لضمان ارتفاع جودة التعليم فى المستقبل .

مرتبات المدرسين وأجورهم

ترتبط مرتبات المعلمين وأجورهم ارتباطا وثيقا بمهارة المعلمين العاملين فى هذه المهنة . ولكنها تمثل العنصر الوحيد الأكبر فى نفقات التعليم

قد يؤثر المستوى النسبى لأجور المدرسين وإمكانية رفع المرتبات فى أثناء سنى عملهم المهنى على القرار الذى يتخذه الأشخاص الأكفاء بالعمل بمهنة التدريس أو استمرارهم فيها . وفى الوقت نفسه ، فإن الضغوط المفروضة لتحسين جودة التعليم تخضع غالبًا لقيود مالية شديدة ، وتعتبر أجور المعلمين ومخصصاتهم العامل الوحيد الضخم فى تكلفة تقديم الخدمة التعليمية ، إذ تمثل ثلثى أو أكثر من ثلثى الإنفاق العام على التعليم فى معظم الدول .

ومستوى التعويض لا يشمل فقط المرتب الصافى الذى يحصل عليه المدرسون ، وإنما يشمل أيضًا مزايا إضافية . وقد ينجذب الأشخاص الأكفاء للعمل بمهنة التدريس فى ظروف خاصة ، حتى حينما تكون الأجور منخفضة نسبيًّا ، لأن الأمان الوظيفى فى مهنة التدريس أكبر من نظيره فى وظائف القطاع الخاص ، ولأن ظروف العمل وشروطه مميزة (مثل قصر ساعات العمل اليومى أو الأسبوعى أو السنوى) ، أو لأنها توفر لهم إمكانية الحصول على التامين الصحى القومى والتمتع بتدابير المعاش .

تحدد قوى السوق مدى جاذبية مهنة التدريس .

وفى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم تقريبًا تحدد قوى السوق مدى جاذبية مهنة التدريس . وتأثير العوامل المختلفة لمجموعة التعويضات الكلية يختلف من دولة إلى أخرى ، بل وداخل الدولة الواحدة بمرور الزمن . فإذا كانت التعويضات التى يتقاضاها المعلمون سخية بدرجة كبيرة فسوف يكون هناك فائض فى المؤهلين المتقدمين للعمل بمهنة التدريس . وبالإضافة إلى ذلك تكون مهنة التدريس أحيانًا إحدى المهن القليلة فى الدول النامية التى تخصص للأفراد المؤهلين تأهيلا عاليًا . وفى هذه الحالات لا يكون هناك سوق فعال بديل ، وحتى مستويات التعويض المنخفضة

ستجتذب آنذاك المتقدمين المؤهلين . وعلى أية حال ، ومع البدء فى تطوير وتنمية قطاعات أخرى من الاقتصاد ، من المحتمل حدوث خروج مفاجئ لأفضل المدرسين المؤهلين من مهنة التدريس والانتقال إلى الوظائف الجديدة الأكثر جاذبية .

تستخدم معظم الحكومات جدولا ثابتا للمرتبات ، للمعلمين الذين تعينهم .

تستخدم معظم الحكومات جدولاً ثابتًا للمرتبات يتم تحديده بشكل مباشر أو يتم الاتفاق عليه من خلال التفاوض مع نقابات المعلمين. وغالبًا ما يكون هناك جدول مرتبات خاص بمعلمى التعليم الأساسى وجدول آخر (ذو مستويات تعويض أعلى) خاص بمعلمى التعليم الثانوى . والملمح الأساسى لتوحيد جدول المرتبات هو أن يتحدد مرتب أى معلم على أساس المؤهلات التعليمية وسنوات الخبرة .

ويوضح الشكل رقم ٢- ١٢ ، الخاص بكل دولة من دول المؤشر العالمى للتعليم التى تتوافر بياناتها ، المرتبات القانونية السنوية للمعلمين (بما فى ذلك العلاوات) فى بداية احترافهم للمهنة ، وبعد ١٥ سنة من الخبرة العملية، وحينما يصلون إلى أعلى درجة فى جدول المرتبات ، حسب المرحلة التعليمية التى يعملون فيها . وكلمة مرتبات "قانونية " تعنى بيانات المرتب اللواردة طبقًا للسياسات الرسمية للمؤسسات العامة. وتتحدد المرتبات الواردة فى الجدول باعتبارها تمثل إجمالى الأجور والمرتبات (المبلغ الإجمالى الذى يدفعه صاحب العمل للعامل) مخصومًا منه حصة صاحب العمل فى الضمان الاجتماعى والمعاش (طبقًا لجداول الأجور الحالية) . وتكون المرتبات قبل " خصم الضريبة "، أى قبل خصم ضرائب الدخل . ومرتبات البداية الوارد بيانها تشير إلى متوسط إجمالى المرتب السنوى المقرر فى العام للمعلم المتفرغ الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم

للحصـــول على الشهادة فى بداية عمله بمهنة التدريس . ويشير المرتب المدفوع مقابل الخبرة العملية لمدة ١٥ سنة إلى المرتب السنوى المقرر للمدرس المتفرغ للعمل داخل الفصول ، الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم للحصول على شهادة مع الخبرة العملية لمدة ١٥ سنة . والحد الأقصى من المرتبات الوارد بيانها يشير إلى الحد الأقصى من المرتب السنوى المقرر (أعلى درجة فى جدول المرتبات) لأى مدرس متفرغ للعمل داخل الفصول ، وحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم للشهادة التى تؤهله لوظيفته .

ويتم تحويل المرتبات إلى مكافئ القوة الشرائية وزيادتها بالحد الأقصى للعلاوات التى قد يحصل عليها المدرسون ، لكى يتم تقويم الحد الأقصى المحتمل لدخلهم وإمكانية المقارنة بين الدول من حيث قدرة المعلم على شراء مجموعة معينة من السلع والخدمات .

تبلغ مرتبات المعلمين الذين بلغوا منتصف عمرهم الوظيفى فى إندونيسيا خمس مرتبات نظرائهم فى شيلى فى مرحلة التعليم الأساسى ، حتى بعد تحويل الاختلاف فى مكافئ القوة الشرائية .

توجد فروق كبيرة بين الدول فى المرتبات المدفوعة للمدرسين . فالمرتب القانونى للمعلم المتمرس فى مدرسة من مدارس التعليم الأساسى الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم لتأهيله يتراوح بين أقل من ٣٠٠٠ دولار بمكافئ القوة الشرائية فى إندونيسيا إلى حوالى ١٦ ألف دولار فى شيلى (انظر جدول 25a فى ملحق A4) .

Figure 2.12
Annual starting, mid- career and maximum statutory teachers salaries (including all possible bonuses) by level of education and years of service, 1999 (PPP dollars)

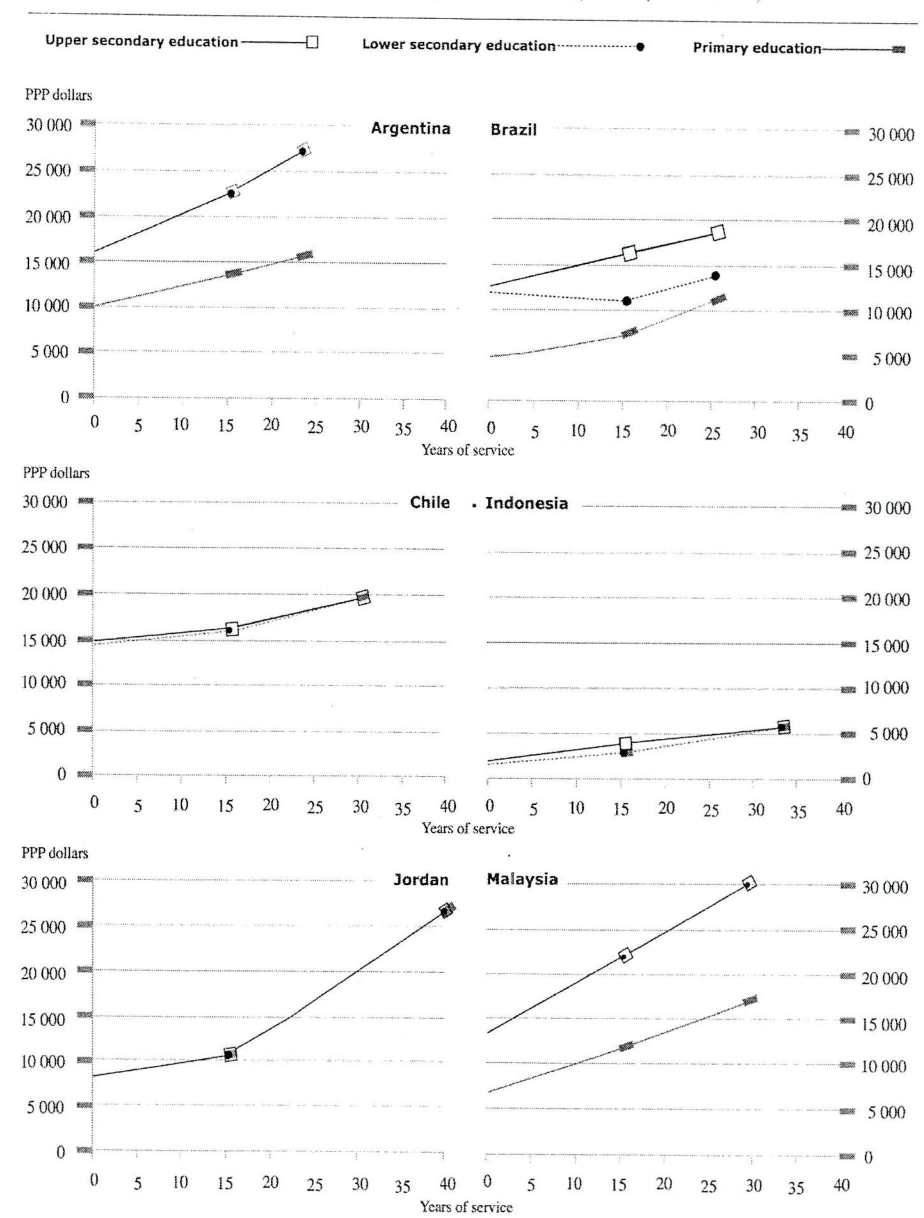
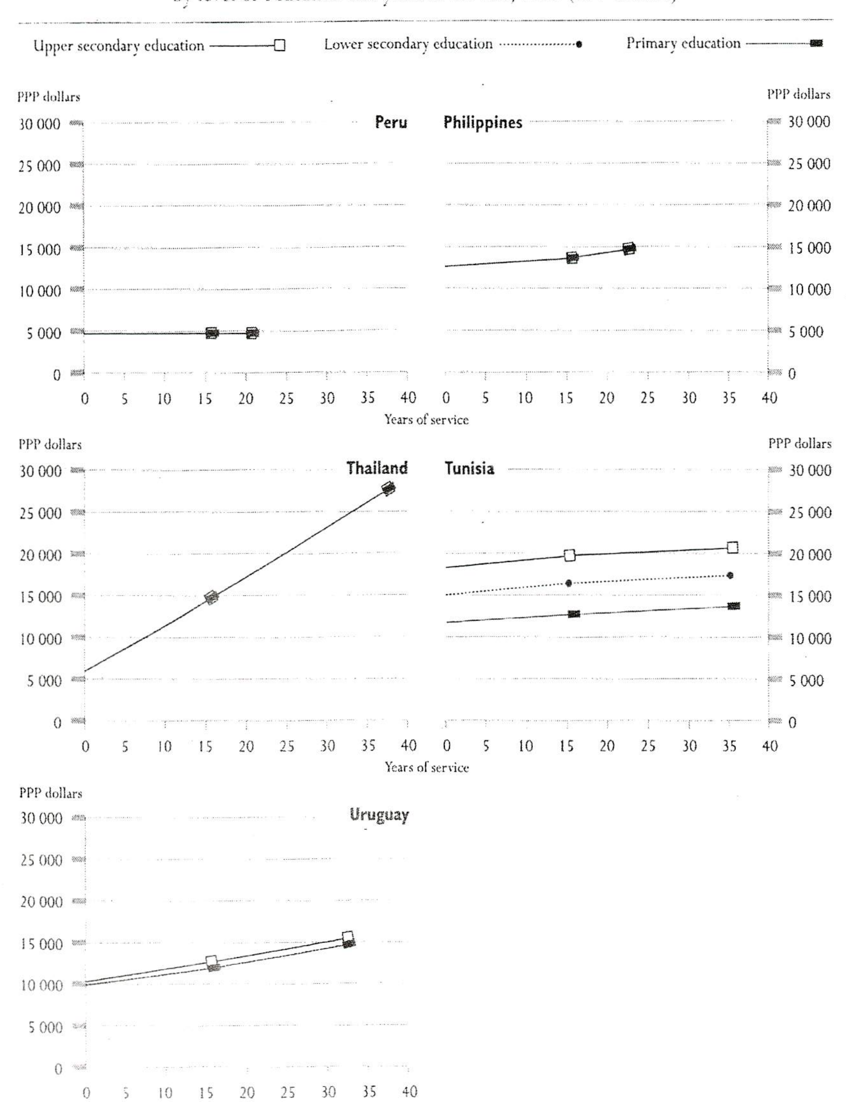


Figure 2.12 *(continued)*
Annual starting, mid-career and maximum statutory teachers' salaries (including all possible bonuses) by level of education and years of service, 1999 (PPP dollars)



وعلى أية حال تقل مستويات الأجور حتى فى شيلى بأكثر من ١٠ آلاف دولار بمكافئ القوة الشرائية عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، حيث تتراوح المرتبات بين ٨ آلاف دولار إلى ١٣ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية فى جمهورية التشيك والمجر والمكسيك وتركيا وبين ٣٠ ألف دولار و٥٢ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية فى أستراليا وبلجيكا والدانمارك وألمانيا وأيرلندا وكوريا وهولندا ونيوزيلندا وإسبانيا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة .

وفى المرحلة الثانوية ، تتراوح الأجور بما فيها جميع العلاوات بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية بين ٢٩٠٠ دولار و ٣٥٠٠ دولار بمكافئ القوة الشرائية فى إندونيسيا (ويعتمد ذلك على مرحلة التعليم) وأكثر من ٢٠ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية فى الأرجنتين وماليزيا . وفى المرحلة الثانوية أيضًا ، يقل متوسط الأجور القانونية فى دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أقل من نصف متوسط الأجور فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

تقدر بعض الدول خبرة المدرسين وتكافئها .

وفى تايلاند يحصل أى مدرس متمرس بالتعليم الأساسى ووصل إلى قمة جدول الأجور على مرتب يزيد خمس مرات تقريبًا عن مرتب أى مدرس فى بداية حياته المهنية . (انظر جدول ٢٥ فى ملحق A4) . والدول الأخرى التى تزيد فيها المرتبات زيادة كبيرة فى أثناء الخدمة هى البرازيل وماليزيا وإندونيسيا والأردن ، حيث يتراوح الحد الأدنى للأجور بين ٢,٣ و ٣,٤ ضعف أجر بداية العمل . وتكون هذه الاختلافات بمثابة مؤشر للقيمة المضافة للخبرة العملية بالتدريس والحوافز التى تقدم للمدرسين المتمرسين لكى يستمروا فى العمل فى المهنة . وينبغى ملاحظة أن الاختلاف

بين الحد الأقصى للأجور وبداية الأجر فى دول المؤشر العالمى للتعليم يرتفع بدرجة كبيرة عما هو سائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، مما يعكس المكافأة الكبرى التى يجنيها المعلم مقابل مواصلة العمل بمهنة التدريس .

... ولكن ليست كلها تفعل ذلك .

وعلى أية حال توجد دول أخرى من دول المؤشر العالمى للتعليم تتباين فيها الفروق بدرجة محدودة أو تنعدم فيها الفروق تمامًا . فعلى سبيل المثال لا تتغير الأجور فى بيرو طوال سنى عمل المدرسين ممن حصلوا على الحد الأدنى من التدريب (أى بدون أن يحملوا لقب متخصص فى طرق التدريس) ، وفى شيلى والفلبين وتونس تتزايد الأجور بمعدل يتراوح بين ١٥٪ و ٥٠٪ فقط من بدء احتراف المهنة حتى الوصول إلى قمة جدول المرتبات . وينبغى الإشارة أيضًا إلى أن عدد السنوات اللازمة للوصول إلى الحد الأقصى فى جدول المرتبات من بداية الأجر تتباين تباينًا كبيرًا ، حيث يتراوح بين ٢٠ سنة تقريبًا فى الأرجنتين أو الفلبين ، وأكثر من ٤٠ سنة فى الأردن .

فى بعض الدول ، يحصل معلمو المرحلة الثانوية العليا على مرتب يزيد بمقدار ثلثى ما يحصل عليه مدرسو التعليم الأساسى .

قد ترتفع أيضًا مرتبات المعلمين فى المراحل التعليمية الأعلى . ففى سبع دول من إحدى عشرة دولة ، تتماثل المرتبات القانونية للمعلمين الذين تصل خبرتهم العملية إلى ١٥ سنة ولديهم الحد الأدنى من المؤهلات أو قد لا تزيد إلا بنسبة ٢٠٪ فيما بين مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى (العام) العليا . وعلى النقيض من ذلك ترتفع مرتبات المعلمين القانونية ذوى الخبرة فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى كل من الأرجنتين والبرازيل وماليزيا وتونس بنسبة ٦٩٪ ، ١٢٤٪ ، ٨٨٪ ، ٥٤ ٪ على التوالى عن نظرائهم من العاملين بمرحلة التعليم الأساسى . ويرجع أحد أسباب اختلاف مرتبات المدرسين فيما بين مراحل التعليم فى

هذه الدول بلا ريب إلى ارتفاع المؤهلات المطلوبة اللازمة للعمل بمرحلة التعليم الثانوى .

وتجدر الإشارة إلى أن الاختلاف والتباين بين مرتبات معلمى التعليم الأساسى والتعليم الثانوى تكون نسبتها فى دول المؤشر العالمى للتعليم أكبر من نظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، مما يعكس تزايد الطلب على المعلمين ذوى المهارات العالية وانخفاض العرض .

ورغم شفافية وبساطة تدبير جداول الأجور الموحدة ، فإنها لا تساعد على تحفيز المدرسين لتقديم أفضل ما لديهم ، كما إنها لا تحل مشكلات نقص المدرسين فى بعض المواد (مثل الرياضيات والعلوم) أو فى المناطق الريفية

يجوز دفع الحوافز دون الوصول إلى قمة جدول الرواتب الأساسية ، والتى تتراوح فى دول المؤشر العالمى بين ٦٪ - ٤٩٪ من المرتب الإجمالي.

وتعد الحوافز الإضافية وسيلة من وسائل تعديل مرتبات المعلمين دون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . ومثل هذه الوسائل قد تخدم أهداف عديدة ، مثل مكافئة المعلمين الذين يتولون مسئوليات أو مهام تتخطى حدود المعايير القانونية ، أو اجتذاب المرشحين الممتازين إلى مهنة التدريس ، أو تشجيع المدرسين على تحسين أدائهم ، أو اجتذاب مدرسين إلى العمل فى تدريس مواد يزيد الطلب عليها عن العرض مثل مادتى الرياضيات والعلوم أو إلى المناطق الريفية التى يندر فيها المتقدمون للعمل بمهنة التدريس .

وفى سبع دول من دول المؤشر العالمى للتعليم الاثنتى عشرة، قد يحصل المعلمون على حوافز أعلى من إجمالى مرتباتهم . وهى تتراوح بين ٧٪ إلى ٨٦٪ من الأجر الكلى ، وتزيد عن ٣٠٪ فى شيلى (٥١) وإندونيسيا (٦٠) وأورجواى (٨٦) (انظر جدول 25a,26a,27a فى ملحق A4). ويوضح جدول ٢-٢ المعايير

التى تحكم تقديم حوافز للمدرسين . وتعرف أية زيادة فى المرتب الأساسى هنا بأنها أى فرق فى المرتب بين ما يحصل عليه أى مدرس أجرًا مقابل العمل الذى يؤديه فى أية مدرسة، والمرتب الذى ينبغى أن يحصل عليه على أساس مستوى الخبرة وحدها (أى عدد سنوات العمل بمهنة التدريس). وقد تكون التعديلات مؤقتة (وهى التى يشار إليها بالحرف T فى جدول ٢-٢) أو دائمة (ويشار إليها بالحرف P) ، وقد تعمل بالفعل على نقل أى مدرس إلى خارج جدول المرتبات ، أو نقله إلى جدول مرتبات مختلف ، أو نقله إلى درجة أعلى داخل جدول المرتبات نفسه . وقد تقدم هذه الحوافز إلى جميع المدرسين الذين تتوافر فيهم الشروط المناسبة (المشار إليها بالعلامة ●) مع التمييز بين بعض المدرسين (ويشار إليهم بالعلامة ■) أو فى ظروف استثنائية فقط (ويشار إليها بالعلامة ▲) .

تقدم جميع دول المؤشر العالمى للتعليم – باستثناء زيمبابوى – للمدرسين الذين يعملون فى ظروف صعبة حوافز مالية ، بمن فيهم من يعملون فى مناطق غير مميزة أو نائية أو باهظة التكلفة . وتقدم نصف الدول علاوات إضافية على المرتب على أساس الوضع الأسرى للمدرسين . وتطبق دول عديدة معايير المكافأة على أساس المهام عند تقديم حوافز إضافية ، ومن أكثرها شيوعًا تولى مهام الإدارة بالإضافة إلى مهام التدريس ، ويليها التدريس لعدد أكبر من الفصول أو تدريس عدد ساعات أكبر من المنصوص عليها فى العقد القانونى للمدرس المتفرغ . وتكافئ ثلث الدول تقريبًا المدرسين الحاصلين على مؤهل أساسى أعلى من الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للعمل بمهنة التدريس وكذلك للمدرسين الذين يحصلون على مثل هذا المؤهل أو يواصلون الحصول على تدريب مكثف أكبر من الحد الأدنى المطلوب للوظيفة . وأخيرًا تقدم أربع دول (هى شيلى وماليزيا وباراجواى والفليبين) حوافز للمدرسين على أساس الجدارة ، وتكافئ المدرسين ذوى الأداء المتميز .

Table 2.2

Criteria for salary increments (bonuses) for teachers in primary and secondary schools

	Management responsibilities in addition to teaching duties		Teaching students with special educational needs		Special tasks		Teaching more classes or hours than required by a full-time contract		Educational qualification higher than minimum		Location allowances		Other		Special activities		Holding a higher than minimum level of teaching certification		Outstanding performance in teaching		Age (independent of years of teaching)	
	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary	Permanent	Temporary
WEI participants[1]																						
Argentina												●		● ■								
Brazil		●							●			●	●				●					
Chile	●										●	●								●		
Indonesia		■	▲			■		■	●		▲					■		■			●	
Jordan	●					●		●	●			●				●	●					
Malaysia		●							●			■					■		●			
Paraguay											●						●	●		■		
Peru		●						●	●			●	●									
Philippines			■									▲					●			●		
Thailand								●	●		▲		▲				●					
Uruguay		■	■				■				●					■						
Zimbabwe	●									●								●				
OECD countries																						
Australia	●	●	●	●		●		▲	●			●				■	■		●	●	▲	
Austria		●	●			●		●						●						■		
Belgium (Fl.)			●														●					
Belgium (Fr.)			●																			
Czech Republic		●		●		●		●		●			●			●		■		●	●	
Denmark		●				●		●								■						
England	●		●	▲	■	■					●			■	■	■			■	■		
Finland	●		●				●		●		●					●	●		▲		●	
France		●		●		●		●				●				■						
Germany								■														
Greece					●		●		●		●											
Hungary	●		●		●			●	●		●		●			●						
Iceland	●	●	●		●		●				■					■					●	
Ireland	●								●		●		●				●					
Italy		●				●		●								●						
Mexico	●								●			●	●	●			●		●			
Netherlands			●																			
New Zealand	●	●	●			●			●		●			●			●			●		
Norway	●						●		●			■	●									
Portugal		●		●		●		●	●										▲			
Scotland									■		■											
Spain		●										▲										
Sweden		●	■		■		●		■		■				●		■		■			
Switzerland	■						■							▲		■						
Turkey						●		●	●	■	●			●								
United States	●								●							●	●					

● Adjustment is given all the time or most of the time
■ Adjustment is given occasionally
▲ Adjustment is rarely given
Permanent salary adjustment
Temporary salary adjustment

1. Year of reference 1998 for all WEI countries.
Source: OECD/UNESCO WEI.

مربع ٢-٣

الحوافز الاقتصادية المقدمة لتحسين التدريس

إن الهدف النهائى لمعظم أشكال التباين فى الأجور والمرتبات هو توفير المدرسين الأكفاء للطلاب فى جميع التخصصات وفى جميع المناطق فى أية دولة . وعلى أية حال ينبغى التفكير بعناية فى دفع الحوافز وأثر ذلك وتأثير تقديره من حالة إلى أخرى حيث توجد أدلة تشير إلى أنه قد يثير ردود فعل من المدرسين يكون لها تأثير معاكس للتأثير المطلوب ، مما يعوق فاعلية المدرسين وبالتالى تحصيل الطلاب .

فحوافز الجدارة على سبيل المثال ، تهدف إلى تشجيع المدرسين على بذل المزيد من الجهد . ومع ذلك تعمل خطط حوافز الجدارة على وضع المدرسين الأفراد غالبًا فى حالة تنافس مع بعضهم البعض ، ومن ثم قد يرفضون اقتسام وتبادل الأفكار الجديدة وأساليب التدريس الناجحة التى يكتشفونها مع زملائهم . وقد يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على أفضل الفصول ، أو قد يدفع ذلك من يتعلمون منهم ببطء إلى الانسحاب من المدرسة . وأخيرًا قد يرد المدرسون ممن لا يحصلون على حافز الجدارة على ذلك بتقليل الجهد المطلوب وعدم الاستعداد للتعاون مع سائر المدرسين ، لشعورهم بأنهم يعاملون معاملة غير عادلة . وفى حالات كثيرة سرعان ما يتم التخلى عن خطط حوافز الجدارة عند تطبيقها ، وما يطبق منها لا يعتمد عادة على الجدارة الحقيقية .

والأسلوب البديل هو تحديد مدارس بالكامل على أساس ما حققته من إنجاز بدلا من مكافأة أفراد ، وبذلك يتم تشجيع العمل التعاونى بين المدرسين . ويعد الأسلوب الذى طبقه النظام الوطنى لتقويم الأداء فى المدارس التى تمولها الحكومة فى شيلى أحد الأمثلة لهذا الأسلوب ، حيث يحصل بمقتضاه جميع المدرسين فى أية مدرسة على مكافآت الجدارة على أساس نتائج الطلاب . ويتم تقويم نتائج الطلاب عن طريق نظام معيارى شامل للاختبارات يتم بمقتضاه تقييم مهارات اللغة الإسبانية والرياضيات كل سنتين لطلاب الصف الرابع والصف الثامن بشكل متبادل ، ويسمح بحساب التغيير فى متوسط درجات النظام المعيارى الشامل للاختبارات فى المدارس بين طلبات الالتحاق المتتابعة .

وقد طبق برنامج النظام الوطنى لتقويم الأداء ، الذى أرسى عام ١٩٩٥ ، جولتين من جولات قياس النتائج والحوافز منذ بداية العمل به (١٩٩٦- ١٩٩٧ و ١٩٩٨- ١٩٩٩) ويتم تنفيذ الجولة الثالثة منه الخاصة بالقياس والمكافآت فى عام ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ . وهو يقدم مكافآت جدارة مالية للمدارس التى تحقق أفضل نتائج، والتى تستخدم بعد ذلك فى دفع حوافز المدرسين . وتقدم المكافآت للمدارس التى تحقق أفضل نتائج فى عدد من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية ، وبذلك تكون المنافسة بين مدارس متقاربة نسبيًا . وأية مدرسة تابعة لمجلس بلدى أو لحكومة محلية تكون مرشحة للحصول على مكافأة ، ويجوز اختيار المدرسة الواحدة أكثر من مرة فى عمليات التقويم المتتالية . ويعنى ذلك أن مكافآت النظام الوطنى لتقويم الأداء تكون تنافسية تمامًا ، ولكن المنافسة تكون بين المدارس وليس بين المدرسين ، وهكذا يتم تعزيز أى جهد تعاونى داخل المدارس . وعلاوة على ذلك تعتبر المنافسة "عادلة" ، لأنها تقارن بين المدارس شبه المتقاربة والمتماثلة من حيث السكان من الطلاب الذين تخدمهم ، ومن حيث المستويات الاجتماعية الاقتصادية للمجتمعات التى توجد فيها ، وغير ذلك من العوامل الخارجية الأخرى التى تؤثر على نتائج الطلاب .

وتعتمد المكافآت على أداء أية مدرسة استنادًا إلى مؤشر يتضمن المستويات المطلقة لدرجات النظام المعيارى الشامل للاختبارات ومدى التحسن الذى تحقق منذ آخر اختبارات أجريت وفق هذا النظام ، بالإضافة إلى المؤشرات الأخرى للنتائج التعليمية وبعض مقاييس العمليات . ويتم جمع البيانات من خلال نتائج النظام المعيارى للاختبارات ومن الاستبيانات التى توزع على أولياء الأمور ومن خلال دراسة خاصة أجريت لخدمة أغراض النظام الوطنى لتقويم الأداء ، ومن خلال تقرير مرتبط بالدعم المالى أو مدفوعات الإعانة التى تقدم للمدارس ووحدة الإحصاء التابعة لوزارة التعليم . والمؤشر الخاص بتفوق المدرسة وتميزها يتضمن ستة عناصر (الكفاءة ، والتحسين ، والمبادرة ، وتحسين ظروف العمل ، والمساواة فى الفرص ، ومشاركة المعلمين وأولياء الأمور والأوصياء) يتم على أساسها حساب النتائج من خلال التأثير المشترك لعنصرى الكفاءة والتحسين فى مؤشر النظام الوطنى لتقويم الأداء . ولا تستخدم الأموال المخصصة للمكافآت إلا لدفع الحوافز الخاصة بالمدرسين (بمن فيهم النظار أو مديرو المدارس) . ويتم توزيع ٩٠ ٪ من الأموال على أساس عدد الساعات التى يقضيها أى مدرس فى العمل داخل المدرسة . ويجوز أن يخصص مدير المدرسة نسبة الـ ١٠٪ المتبقية للمدرسين الذين أسهموا

"إسهامًا متميزًا" فى الأداء المهنى . وتشير بعض الوثائق إلى أن توزيع نسبة الـ ١٠ بالمائة الأخيرة يعتمد على قرارات " المسئولين المهنيين التعليميين فى المدرسة".

وبلغ عدد المدارس التى حصلت على مكافآت ٢٢٨٥ مدرسة خلال السنتين الأوليين ، انخفض عددها إلى ١٨٦٢ مدرسة فى أثناء تدريبات النظام الوطنى لتقويم الأداء فى عام ١٩٩٨- ١٩٩٩ وحصل ما يقرب من ٣١ ألف مدرس على حوافز فى كل جولة من الجولتين . والواقع أن جميع المديرين أقروا نظام المكافآت التى تقدم للمدارس بدلا عن المكافآت التى تقدم إلى المدرسين الأفراد ، على أساس أن ذلك يدعم العمل الجماعى بين المدرسين فى أية مدرسة .

ويتمثل الأسلوب البديل الآخر لتحديد مكافأة الجدارة التى تدفع للمدرسين الأفراد فى تقديم منح صغيرة للمدرسين الراغبين فى تجريب أساليب ومشروعات مبتكرة . وتحقيقًا لهذه الغاية ، أدخلت تايلاند مؤخرًا نظامًا للمكافأة يتضمن زيادة كبيرة فى مرتب المدرس الذى يقترح الابتكار ، وتقديم منحة مشروع لتنفيذ الابتكار المقترح وتقديم منحة أخرى للمدرسة من أجل تسهيل تطبيق الابتكار الذى تقدم به المدرس فى المدرسة كلها .

ويعد دفع حوافز إضافية لمدرسى الرياضيات والعلوم أحد الخيارات الأخرى ولكنه قد يعتبر خيارًا غير عادلٍ بالنسبة للمدرسين الآخرين ممن يعملون بكد واجتهاد فى المدارس نفسها ، ويدرسون للطلاب أنفسهم ويعملون لساعات طويلة أيضًا ، ومن ثم يعرض روح التعاون بين الزملاء للخطر . وعلاوة على ذلك فإنه سرعان ما تدرج الفوائد والمزايا ضمن المرتبات ويكون من الصعب تغيير هذه الحوافز بمجرد اختفاء النقص فى المدرسين . والأسلوب البديل الذى يمكن اللجوء إليه لاجتذاب خريجى الرياضيات والعلوم للعمل بمهنة التدريس هو تقديم تكاليف تدريب مختلفة للطلاب الذين يتدربون ليصبحوا مدرسين للرياضيات والعلوم ، وتُقَدَّمُ لهم قروضٌ قابلة للسداد أثناء فى عملهم مدرسين ، مع وضع آلية مؤسساتية لجمع القروض المستحقة على الطلاب الذين يرفضون العمل بالتدريس .

وأخيرًا فإن دفع علاوات إضافية للمدرسين الذين يعملون فى مناطق ريفية لا يكفى أحيانًا لإقناعهم بالتخلى عن العمل فى المناطق الأكثر جاذبية . والحل البديل هو تعيين مدرسين من سكان المناطق الريفية وتدريبهم للعمل بهذه المهنة وتشجيعهم على العودة إلى العمل بالتدريس فى المناطق الريفية التى نشأوا فيها .

وإنه لمن المهم بوجه عام أن نضع فى الاعتبار أن السياسات لا يمكن أن تفرض النتائج . فالنتائج تعتمد على ردود الفعل الناجمة عن هذه السياسات . وينبغى أن يراقب صانعو السياسات مدى ردود الفعل للسياسات فى دولة معينة ، حتى يتنبأوا فى أسرع وقت ممكن بأى سلوك من سلوكيات الاختلال الوظيفى التى قد تعرض نتائج الطلاب للخطر ، ثم يتعين عليهم آنذاك إدخال التعديلات اللازمة على الإستراتيجيات الأصلية .

مرتبات المعلمين ونصيب الفرد من الدخل القومى

تتحدد مدى قابلية مرتبات المعلمين للمنافسة فى المقام الأول من خلال مرتبات سائر العاملين .

وفى النهاية تعتمد مرتبات المعلمين سواء كانت منخفضة أو مرتفعة على مدى ارتفاع مرتبات سائر العاملين فى أية دولة . وحتى رغم أن مرتبات المعلمين قد تكون منخفضة بالمقارنة بنظيرتها فى دول أخرى ، ولو كانت مرتفعة بالنسبة للمرتبات الأخرى للوظائف المماثلة فى الدولة نفسها ، فإنهم قد يعتبرون أنفسهم يحصلون على أجر جيد . وتعكس جداول مرتبات المعلمين بوجه عام السياسات الحكومية تجاه الموظفين العموميين . فإذا كانت هذه المرتبات غير مميزة مقارنة بالقطاع الخاص أو سائر فرص التوظيف الأخرى ، فإن كفاءة القوة العاملة العامة تكون منخفضة ، برغم أن مجموعة المزايا الإضافية ينبغى أن توضع فى الاعتبار عند مقارنة شروط تعويض المعلمين (شكل ٢- ١٣) .

إن مقارنة جداول المرتبات القانونية بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى يشير إلى مدى الاستثمار الذى تنفقه أية دولة فى المدرسين .

وقياس جداول مرتبات المعلمين القانونية مقابل نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى يكون بمثابة مؤشر لمدى استثمار أية دولة للمعلمين ، مع الوضع فى الاعتبار قدرتها على تمويل نفقات التعليم . إذ إن ارتفاع المرتبات بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى

الناتج المحلى يشير إلى أن الدولة تبذل جهدًا كبيرًا فى استثمار مواردها المالية فى المعلمين . وفى ظل غياب معلومات قابلة للمقارنة تتعلق بمرتبات أصحاب المهن الأخرى ذوى المهارات العالية التى يمكن استخدامها مقياسًا للمقارنة بمرتبات المعلمين ، يستخدم نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى أحيانًا لإيجاد بديل للوضع المالى للمعلمين . وعلى أية حال ينبغى أن نتذكر أن نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى تعكس أنماط الإنتاجية النسبية التى تختلف اختلافًا بيِّنًا بين القطاعات طبقا لمستوى التنمية فى أية دولة . وتكون هذه النسبة مرتفعة بوجه عام فى الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة ، بسبب زيادة الإنتاجية فى قطاع الخدمات أكثر من باقى قطاعات الاقتصاد .

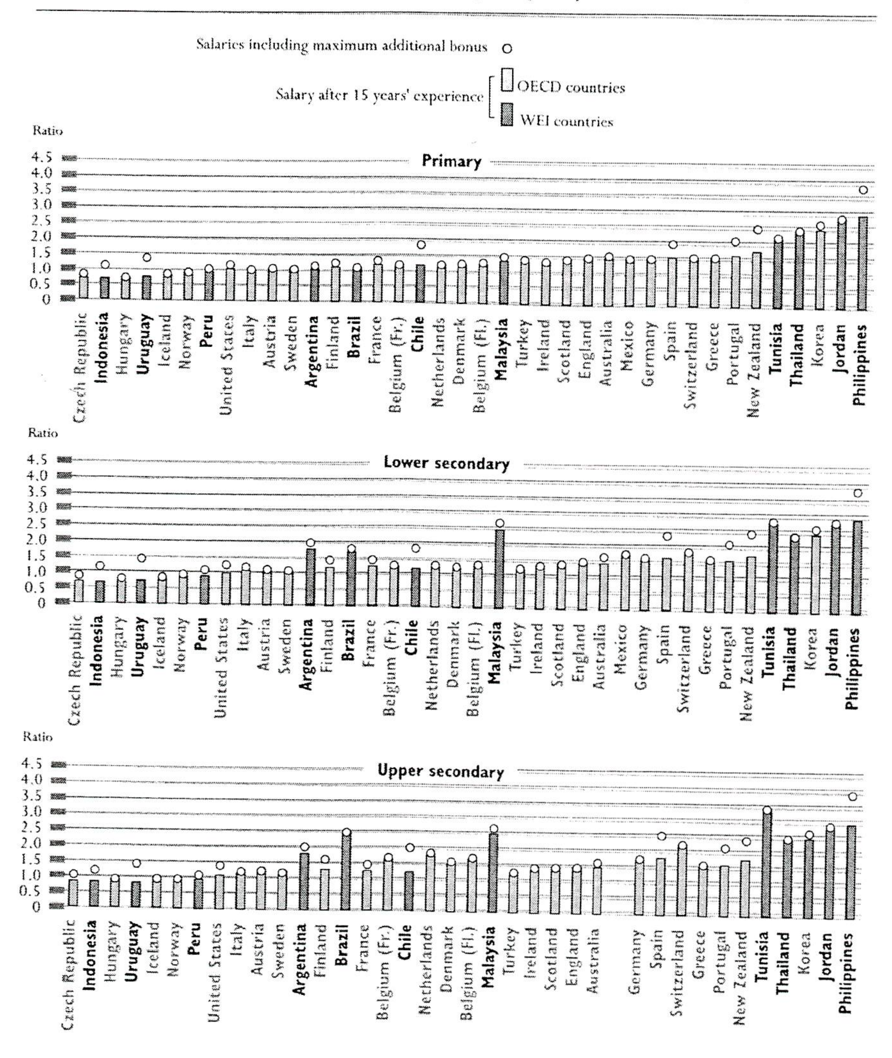
فى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم يكون بداية مربوط الأجر مماثلا أو أعلى من نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، وذلك على عكس الوضع السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية

ورغم أن عددًا قليلا فقط من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية تدفع مرتبات أولية للمدرسين العاملين فى جميع مراحل التعليم تماثل أو تزيد عن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، فإن هذا هو الوضع السائد فى الغالبية العظمى من دول المؤشر العالمى للتعليم . وبداية أجر المدرسين ممن يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة يكون أعلى من نصيب الفرد من الناتج المحلى فى سبع دول من الإحدى عشرة دولة من دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الأساسى (انظر جدول 25a فى ملحق A4)، وفى مرحلة التعليم الثانوى فى كل الدول ، باستثناء إندونيسيا وأورجواى وبيرو (فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فقط) (انظر جدول ٢٦ فى ملحق A4)، وترتفع إلى ثلاثة أضعاف نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى الفلبيين فى جميع مراحل التعليم . وعلى النقيض من ذلك ، من بين السبع وعشرين دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية التى

تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة ، تكون بداية أجر المعلمين فى ست عشرة دولة منها أقل من نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، وفى كل من ألمانيا واليونان وكوريا وإسبانيا فقط يكون بداية الأجر أعلى بمقدار ١,٣ مرة من نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى جميع مراحل التعليم .

وأجر المعلمين فى منتصف حياتهم الوظيفية ممن يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات يتخطى نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى جميع مراحل التعليم فى كل الدول باستثناء إندونيسيا وأورجواى ، حيث ينخفض مرتب المدرس فى أية مدرسة من مدارس التعليم الأساسى تمتد خبرته العملية لمدة ١٥ سنة بنسبة ٣٠٪ عن متوسط نصيب الفرد من الدخل . وأخيرًا فإن المرتبات فى قمة جدول الأجور تتراوح بين ما يعادل نصيب الفرد من الدخل المحلى فى البرازيل (مرحلة التعليم الأساسى) إلى ٤٠٠٪ أو أكثر من نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى الفلبيين وتايلاند على التوالى .

Figure 2.13
Statutory teacher salaries relative to GDP per capita by level of education, 1999



Countries are ranked by salaries in primary education after 15 years of experience without bonuses.
Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 25, 25*a*, 26, 26*a*, 27 & 27*a* in Annex A4.

والفليبين ترتفع بها نسبيًا مرتبات المدرسين بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، الذى يعد منخفضًا نسبيًا ، فى حين إن الأرجنتين وشيلى وماليزيا وأورجواى يرتفع بها نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى نسبيًا وتنخفض فيها نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من الناتج المحلى . ويؤكد ذلك أن الدول التى تمر بمراحل متدنية من مراحل التنمية ترتفع فيها نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من الناتج المحلى .

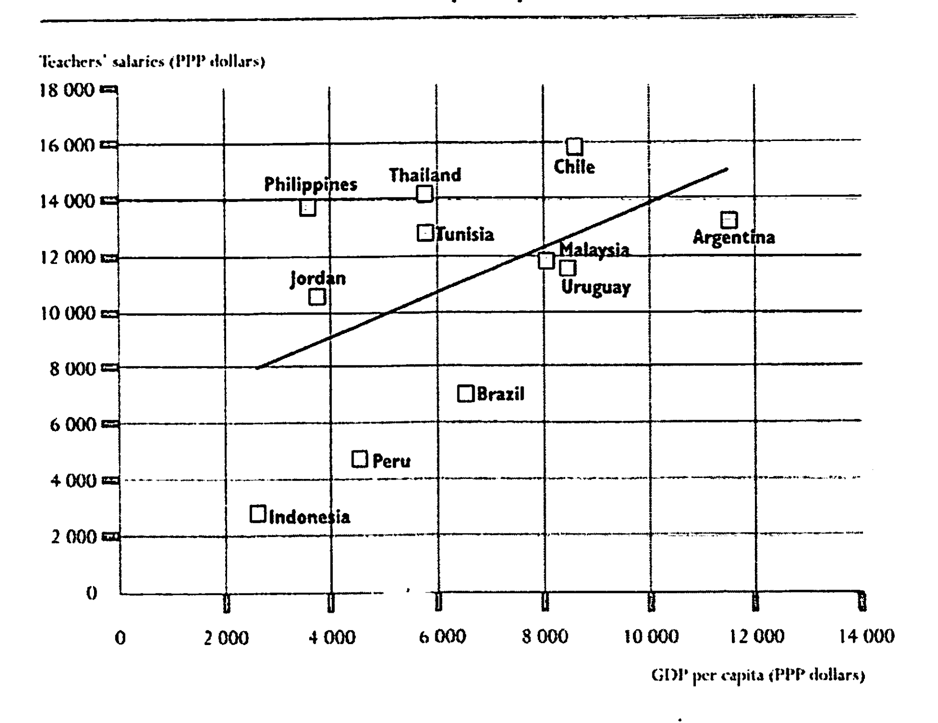
والعلاقة بين مستوى التنمية ومرتبات المعلمين فى أية دولة يمكن ملاحظتها من خلال الشكل رقم ٢-١٤ ، الذى يقارن مرتبات المعلمين (بما فى ذلك العلاوات) بنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى .

٤- خيارات السياسة

عند تحديد ظروف عمل المدرسين وحوافزهم فى المستقبل ، ينبغى أن يضع صانعو السياسات فى الاعتبار مجموعة من العوامل المرتبطة معًا .

إذا أمكن قياس ظروف عمل المدرسين فى المستقبل والتكاليف المرتبطة بها بدقة ، فإن المؤشرات المختلفة التى تمت مناقشتها فى القسم السابق يجب أن توضع فى الاعتبار جميعها معًا بدلا من النظر إلى كل منها بمعزل عن الآخر . فحينما تقرر الحكومات ميزانيتها التعليمية ، ينبغى أن تحدد الأولويات فيما بين عوامل مثل مستوى مرتبات المدرسين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المدرسين والوقت اللازم لتوجيه الطلاب والإشراف عليهم .

Figure 2.14
Mid-career salaries for primary teachers (including all bonuses)
relative to GDP per capita, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 1 & 25*a* in Annex A4.

- كم يتكلف أى نظام تعليمى لكى يوفر ، مثلا ، المدرسين الذين تقل عدد ساعات عملهم بالتدريس سنويًا عما هو سائد فى دول أخرى ، إذا ظلت خصائص النظام التعليمى الأخرى ثابتة دون تغير؟
- بأى قدر تعمل زيادة مستويات الأجور القانونية ، التى قد ترتبط بارتفاع المؤهلات ، على زيادة التكاليف لكل طالب؟
- بأى قدر يعمل ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين على خفض التكاليف لكل طالب؟

هذه التساؤلات من التساؤلات التى يصعب إجابتها من وجهة نظر وطنية أحادية ، لأنه من الصعب العثور على مقاييس للمقارنة بين محددات التكلفة العديدة . وقد تعمل المقارنات الدولية على توسيع نطاق الرؤية بأن تبين كيف تحدد دول أخرى الأولويات المختلفة والخيارات السياسية بين محددات تكاليف المعلمين .

ولكى نجيب عل هذه التساؤلات ، يستعرض هذا القسم أولا تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى مرحلتى التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى المتوسط . ثم نحدد العوامل الكامنة وراء الاختلافات بين الدول من حيث تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب . ولتحقيق ذلك يتم تحليل الفرق بين تكاليف مرتبات المعلمين القانونية لكل طالب فى كل دولة والمتوسط السائد فى كل دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أربعة مكونات، بحيث تقيس مقدار ما ينفق بدرجة تزيد (أو تقل) عن متوسط الإنفاق على الطالب فيما يتعلق بالمحددات الرئيسية لتكاليف التعليم : مستوى المرتبات القانونية للمعلمين بعد سنوات خبرة تمتد لخمس عشرة سنة ، وعدد ساعات الإشراف والتوجيه لكل طالب فى السنة ، وعدد ساعات التدريس المحددة سنويًا ، وحجم الفصول .

يرتفع متوسط تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب بنسبة ٥٠٪ فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط عنها فى مرحلة التعليم الأساسى .

والمقارنة الكلية بين أنماط الإنفاق فى مستويات التعليم المختلفة تشير إلى وجود أولويات عامة بين مستويات التعليم ؛ إذ يرتفع متوسط تكلفة أجور المدرسين لكل طالب (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) بمقدار ١٣٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط مقارنة بمرحلة التعليم الأساسى ، ففى حين إن تكلفة مدرس التعليم الأساسى لكل طالب تصل سنويًا إلى ٣٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، فإن تكلفة المدرس فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط تصل إلى ٥٠٦ دولارًا مكافئ القوة الشرائية (انظر شكل ٢-١٥).

كذلك تختلف تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب فى مرحلة التعليم الثانوى أيضًا بدرجة أكبر فيما بين الدول مقارنة بالتكاليف المماثلة فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث ترتفع تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب فى مرحلة التعليم الأساسى فى الدولة التى تأتى فى المرتبة الأولى ، وهى تايلاند ، بحوالى ٦٥٠ دولارًا ف ى أدنى مرتبة بين الدول (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) . وف مكافئ القوة الشرائية عن نظيرتها فى إندونيسيا ، التى تأتى ى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط يصل الفارق فى تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب بين الدول التى توجد فى قمة الجدول وفى أسفله ، وهى الأرجنتين وإندونيسيا على التوالى ، إلى ٩٩٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

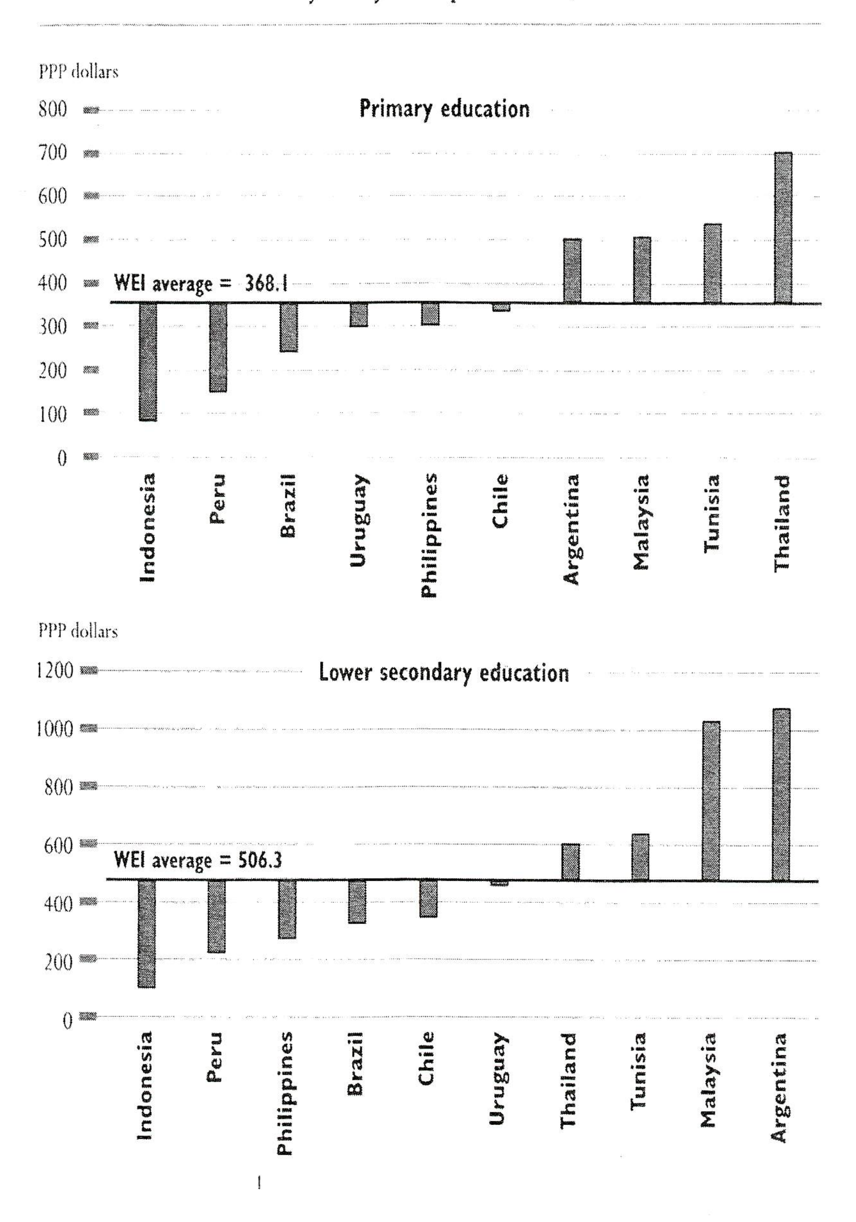
تبلغ تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى الأرجنتين وماليزيا وأورجواى فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط إلى ضعفى نظيرتها فى مرحلة التعليم الأساسى .

وفى الأرجنتين تتضاعف تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب حيث ترتفع من ٥٠٤ دولار مكافئ القوة الشرائية لكل طالب فى مرحلة التعليم الأساسى إلى ١٠٨٣ دولارات مكافئ القوة الشرائية فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) . وهذه التكاليف المتزايدة تكون فى المقام الأول نتيجة ارتفاع مستويات المرتبات ذاتها : إذ إن المرتب القانونى لأى مدرس من مدرسى التعليم الثانوى المتوسط بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، وهو ٢٠٩٠٣ دولارات مكافئ القوة الشرائية ، يبلغ ١,٧ ضعف المرتب القانونى المماثل لأى مدرس فى مرحلة التعليم الأساسى (١٢٣٧٧دولارًا مكافئ القوة الشرائية) . كما يسهم صغر حجم الفصول فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط فى هذه النتيجة . وبالمثل يرجع ارتفاع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى ماليزيا فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط أولا إلى

ارتفاع مستويات مرتبات المدرسين ، ويرجع ثانيًا إلى طول عدد ساعات الإشراف والتوجيه لطلاب التعليم الثانوى المتوسط .
وعلى النقيض من ذلك فى أورجواى ، تتماثل مرتبات المعلمين فى جميع مراحل التعليم ، ويرجع ارتفاع تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إلى الزيادة الكبيرة فى مقدار الوقت المخصص للإشراف والتوجيه على طلاب التعليم الثانوى المتوسط التى تتضاعف ثلاث مرات تقريبًا ، حيث ارتفع من ٤٥٥ ساعة فى السنة لطلاب التعليم الأساسى إلى ١٣٦٩ساعة فى السنة لطلاب التعليم الثانوى المتوسط (انظر جدول ٢٨ فى ملحق A4) .

Table 28 in Annex A4).

Figure 2.15
Statutory salary costs per student, 1999



وعلى أية حال تبين التزام دول أخرى التزامًا واضحًا بالتعليم الأساسى . ففى تايلاند والفليبين ، على سبيل المثال ، تتماثل مرتبات المدرسين فى جميع مراحل التعليم ، ولكن عدد الطلاب فى الفصل فى مرحلة التعليم الأساسى (٣١ طالبًا و ٣٢ طالبًا فى الفصل على التوالى) أقل من عدد الطلاب فى التعليم الثانوى المتوسط (٤٢ طالبًا و ٥٠ طالبًا على التوالى) ، ومن ثم يؤدى ذلك إلى ارتفاع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى التعليم الأساسى مقارنة بالتعليم الثانوى فى الأخيرة .

تمنح دول أخرى مثل تايلاند والفليبين أولوية مالية كبرى نسبيا للتعليم الأساسى .

جدول ٢-٣

المرتبات القانونية وساعات التدريس السنوية وحجم الفصل

الدول التى تتماثل فيها مرتبات المعلمين لكل طالب تتخذ خيارات سياسة مختلفة بشأن الأمور الأخرى

	المرتب القانوني (بعد ١٤ سنة خبرة عملية)	ساعات الاشراف على الطلاب	نصيب المدرس من ساعات التدريس	نسبة الطالب/ مدرس	حجم الفصل	تكلفة المرتب القانونى لكل ساعة من ساعات التدريس	تكاليف المرتب القانونى لكل طالب مقيد
	A	B	C	D	E= (B*D)/C	F=A/C	G=A/ D
التعليم الأساسي							
الأرجنتين	١٢٣٧٧	٧٢٩	٨١٠	٢٤,٦	٢٢,١	١٦	٥٠٤
البرازيل	٧١٩١	٨٠٠	٨٠٠	٢٩,٧	٢٩,٧	٩	٢٤٢
شيلي	١٠٤٧٦	٩٨٠	٨٦٠	٣٠,٧	٣٤,٩	١٨	٣٤٢
مصر	m	٩١٣	٩٦٥	٢٣,٥	٢٢,٣	m	m
إندونيسيا	١٨٣٦	١١٨٧	١٢٦٠	٢٢,٨	٢١,٤	٢	٨١
ماليزيا	١١٠١٧	٩٩١	٧٦٢	٢١,٦	٢٨,١	١٥	٥١٠
باراجواي	m	٦٩٠	٦٩٦	١٩,٩	١٩,٧	m	m
بيرو	٤٢٨٢	٧٧٤	٧٧٤	٢٨,٤	٢٨,٤	٦	١٥١
الفلبين	١٠٦٤٠	١٠٦٧	١١٧٦	٣٤,٨	٣١,٦	١٢	٦٠٣
روسيا الاتحادية	m	٧٥٦	٦٨٦	١٧,٦	١٩,٤	m	m

تايلاند	١٤٢٠٨	١١٦٠	٧٦٠	٢٠,٢	٣٠,٩	١٩	٧٠٣
تونس	١٢٨٧٧	٩٦٠	٧٣٥	٢٣,٩	٣١,٣	١٨	٥٣٨
اوروجواى	٦٢٨١	٤٥٥	٧٣٢	٢٠,٦	١٢,٨	١٦	٣٠٤
زيمبابوى	m	٧٥٣	٩٧٥	٣٧,٩	٢٩,٣	m	m
التعليم الثانوى المتوسط							
الأرجنتين	٢٠٩٠٣	٨٩٦	٩٠٠	١٩,٣	١٩,٢	٢٥	١٠٨٣
البرازيل	١١١٨٠	٨٠٠	٨٠٠	٣٤,٦	٣٤,٦	١٤	٣٢٣
شيلى	١٠٤٧٦	٩٩٠	٨٦٠	٣٠,٧	٣٥,٣	١٨	٣٤٢
مصر	m	١٠٣٤	٧٢٤	٢١,٨	٣١,٢	m	m
اندونيسيا	١٨٣٦	١٢٣١	٧٣٨	١٩,٧	٣٢,٩	٤	٩٣
ماليزيا	٢٠٠٧٦	١١٨٩	٧٧٨	١٩,٤	٢٩,٦	٢٨	١٠٣٧
باراجواى	m	٨٦٠	٧٧٤	١٠,٥	١١,٧	m	m
بيرو	٤٢٣٥	٩٠٣	٦١٩	١٩,٥	٢٨,٥	٨	٢١٧
الفلبين	١٠٦٤٠	١٤٦٧	١١٧٦	٣٩,٨	٤٩,٧	١٢	٢٦٧
روسيا الاتحادية	m	٨٩٢	٦٨٦	١٤,١	١٨,٣	m	m
تايلاند	١٤٢٠٨	١١٦٧	٦٥٢	٢٣,٥	٤٢,١	٢٢	٦٠٥
تونس	١٦٤٦٧	٨٨٠	٥٤٨	٢٥,٨	٤١,٤	٣٠	٦٣٨
اوروجواى	٦٢٨١	١٣٦٩	٧١٢	١٣,٧	٢٦,٣	١٦	٤٥٨

المصدر : OECD/UNESCO WEI,Table36 in Annex A4 .

مربع ٢-٤

كيفية قراءة جدول ٢-٣

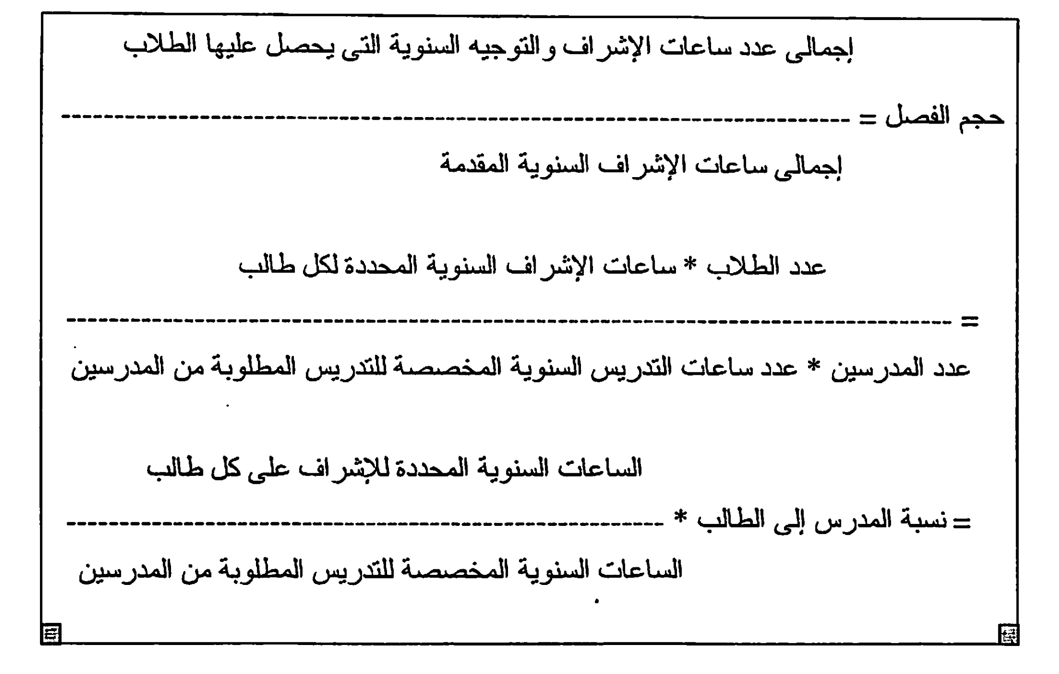
يقدم هذا المربع التعريفات والأساليب التى تشير إلى أهمية التحليل الوارد فى هذا القسم .

الوقت المخصص للإشراف على الطلاب يقيس عدد ساعات التوجيه والإشراف التى يتلقاها الطلاب وفقًا للتعريف الوارد فى توجيهات المناهج الدراسية الوطنية أو اللوائح أو البيانات الرسمية الأخرى التى تحكم النظام التعليمى .

ساعات التدريس المحددة المطلوبة من المدرسين تقيس إجمالى عدد الساعات التى يفترض أن يدرس خلالها أى مدرس متفرغ لمجموعة من الطلاب أو الفصول فى السنة ، طبقًا للسياسة الرسمية .

نسبة المعلمين إلى الطلاب (نسبة الطالب- المعلم) تقيس عدد الطلاب المقيدين بالنسبة لعدد المدرسين المعينين فى مرحلة تعليمية معينة . ولاينبغى الخلط بين هذه النسبة وحجم الفصل ، الذى يضع فى الاعتبار مقدار الوقت المحدد الذى يقضيه الطلاب والمدرسون داخل قاعة الدرس .

ويقدر حجم *الفصل* بقسمة إجمالى عدد ساعات الإشراف المخصصة لكل طالب على إجمالى عدد ساعات التدريس التى يعمل فيها المدرس . وتوضح المعادلة التالية كيف يعتمد حجم الفصل على ثلاثة عناصر سبق ذكرها آنفًا ، حيث يتزايد بارتفاع نسبة الطالب إلى المعلم وزيادة عدد ساعات الإشراف والتوجيه السنوية المخصصة للطلاب وانخفاض أعباء التدريس بالنسبة للمدرسين .



إجمالى عدد ساعات الإشراف والتوجيه السنوية التى يحصل عليها الطلاب

حجم الفصل = ---

إجمالى ساعات الإشراف السنوية المقدمة

عدد الطلاب * ساعات الإشراف السنوية المحددة لكل طالب

= ---

عدد المدرسين * عدد ساعات التدريس السنوية المخصصة للتدريس المطلوبة من المدرسين

الساعات السنوية المحددة للإشراف على كل طالب

= نسبة المدرس إلى الطالب * --

الساعات السنوية المخصصة للتدريس المطلوبة من المدرسين

كما هو موضح من البيانات الواردة فى جدول ٢-٣ ، تختلف الدول اختلافا كبيرًا فى معالجتها للمحددات الأساسية لتكاليف التعليم .

- فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط على سبيل المثال تقدم البرازيل وإندونيسيا وبيرو مرتبات منخفضة ، مما يعمل على خفض تكاليف التعليم .
- فى الأرجنتين وأورجواى ، يعمل صغر حجم الفصول على زيادة تكاليف التعليم .
- ترتفع فى تونس المرتبات وتقل ساعات التدريس مع ضخامة أعداد الطلاب فى الفصول . تتميز الفليبين بارتفاع عدد ساعات الإشراف والتوجيه اللازمة للطلاب ، وضخامة عبء التدريس والفصول (مع ارتفاع المرتبات فى مرحلة التعليم الأساسى) .
- تنخفض فى بيرو المرتبات وتنخفض ساعات الإشراف اللازمة

للطالب مع انخفاض ساعات التدريس (مع صغر حجم الفصول فى التعليم الثانوى) .

- تنخفض فى البرازيل المرتبات وساعات الإشراف على الطلاب .
- فى تايلاند يتم تعويض انخفاض ساعات التدريس بزيادة حجم الفصول (مع ارتفاع المرتبات وامتداد ساعات الإشراف والتوجيه فى التعليم الأساسى) .

ويتبين مما سنقدمه فيما يلى كيف تترجم هذه الخصائص الهيكلية الأساسية لنظم التعليم إلى تكاليف مرتفعة أو منخفضة لكل طالب .

ولكى يتم تقويم خيارات السياسة الوطنية ، ينبغى وجود نموذج يقاس عليه لأغراض المقارنة . وفى التحليل التالى تم اختيار المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم باعتباره نموذجًا يهتدى به ، وليس لأنه يمثل قيمة معيارية متأصلة ، وإنما ببساطة لأن نظم التعليم فى هذه الدول مختلفة ومتباينة بدرجة كافية من حيث المتوسط السائد فيها لتكون مرجعًا مناسبًا يتم عن طريقه تقويم خيارات السياسة الوطنية .

وباستخدام المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى كنموذج يهتدى به ، يتم تحليل الفرق بين تكاليف المرتب القانونى للمدرسين لكل طالب فى كل دولة من الدول والمتوسط السائد فى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أربعة عناصر تقيس مدى الإنفاق الزائد عن(أو الأقل من) المتوسط اللازم لكل طالب على العوامل المهمة لتكاليف التعليم وهى : مستوى الأجور القانونية للمعلمين بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية، وساعات التوجيه والإشراف اللازمة لكل طالب سنويًا ، وعدد ساعات التدريس سنويًا ، وحجم الفصول . ثم تستخدم الأجور القانونية بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية أساسًا لتحديد أثر ذلك على تكاليف مرتبات المعلمين المرتبطة بالخصائص الهيكلية المختلفة لنظم التعليم الوطنية . وقد تم تحديد حجم الفصل وفقًا لما أشرنا إليه آنفًا .

وهناك عنصر خامس ("تم اتخاذ عنصرين أو أكثر معا ") يلخص الآثار المشتركة لعاملين أو أكثر من العوامل الأربعة السابقة .

تقوم أورجواى بتعويض صغر حجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى بخفض حجم ساعات الإشراف والتوجيه .

وفى مرحلة التعليم الأساسى تتشابه تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب فى الفلبين وأورجواى (٣٠٦ دولارات و ٣٠٤ دولارات مكافئ القوة الشرائية فى السنة على التوالى) . ورغم أن عدد ساعات الإشراف والتوجيه اللازمة للطلاب فى الفلبين أكبر من المعدل السائد (١٠٦٧ ساعة سنويا) وعدد الطلاب فى الفصل يكون حول المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم (٣ مقارنة بـ ٢٩)، يصل عدد ساعات الإشراف على الطلاب فى أورجواى إلى أدنى معدل له بين دول المؤشر العالمى (٤٥٥ ساعة) ، مما يؤدى إلى تخفيض التكاليف لكل طالب بمقدار بحوالى ١٧٦ دولارات مكافئ القوة الشرائية . ومن ناحية أخرى فإن متوسط حجم الفصول فى أورجواى يصل إلى أدناه فى دول المؤشر العالمى للتعليم (١٣ طالبًا فى الفصل)، مما يقلل عبء العمل الملقى على كاهل المدرسين ولكنه يزيد تكاليف كل طالب بما يعادل ٣٩٦ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

تقوم تايلاند بتعويض ارتفاع عدد ساعات الإشراف بزيادة حجم الفصول .

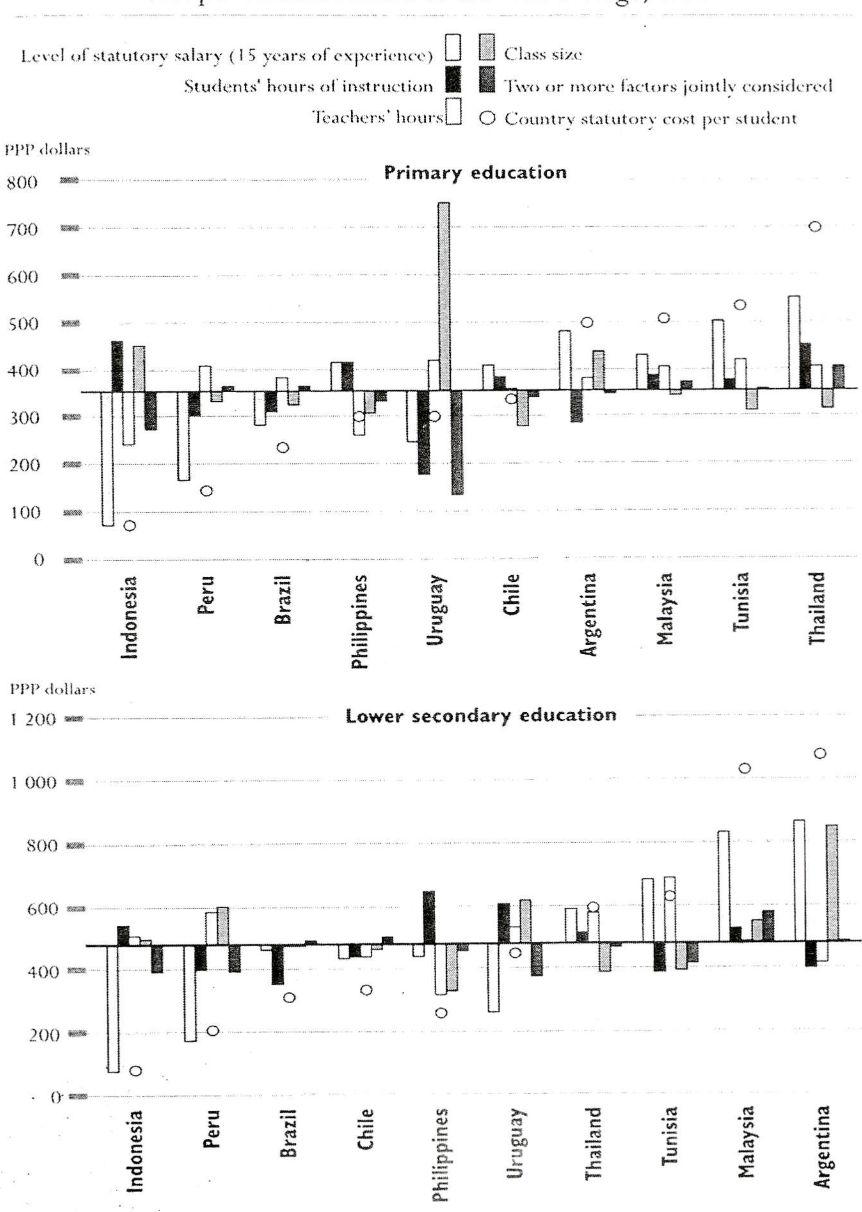
تقع الأرجنتين وتايلاند ، اللتان تصل فيهما تكاليف مرتبات المعلمين السنوية لكل طالب بالتعليم الأساسى إلى أكثر من ٥٠٠ دولار مكافئ القوة الشرائية ، عند الطرف الأعلى من جدول التكاليف . ومع ذلك تتخذ الدولتان قرارات مختلفة بشأن عدد ساعات الإشراف على الطلاب وبشأن عدد الفصول . فرغم أن عدد ساعات الإشراف السنوية على الطلاب ١٠٨٠ ساعة ، تعتبر مرتفعة نسبيًا فى تايلاند (مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب بمقدار ٩٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية)، فإنها تكون منخفضة نسبيًا فى الأرجنتين (٧٢٩ ساعة) ، مما يخفض تكاليف المرتبات لكل طالب بنحو ٧٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . ونمط حجم الفصول له تأثير عكسى على التكاليف . ففى

تايلاند يرتفع حجم الفصول ارتفاعًا ضئيلا عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، مما يساعد على خفض تكاليف المرتبات لكل طالب بأكثر من ٤٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، فى حين إن حجم الفصول فى الأرجنتين ينخفض عن المؤشر السائد فى دول المؤشر العالمى (٢٢ طالبًا فى الفصل) ، مما يزيد تكاليف المرتبات لكل طالب بمقدار ٨١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

تقوم الأرجنتين بموازنة ارتفاع الأجور من خلال زيادة ساعات التدريس .

فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، سجلت الأرجنتين وماليزيا أكبر المعدلات السنوية لتكاليف الأجور السنوية لكل طالب ١٠٨٣ دولارًا و١٠٣٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية على التوالى . وفى الأرجنتين يتم موازنة ارتفاع الأجور بزيادة عدد ساعات التدريس نسبيًا (٩٠٠ ساعة سنويًا) ، فى حين إن أعباء التدريس فى ماليزيا تقل قليلا عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى (٧٧٨ ساعة سنويًا) . كذلك يكون حجم الفصول فى ماليزيا أصغر من المتوسط السائد (٢٩ طالبًا فى الفصل مقارنة بمتوسط ٣٣ طالبًا) ، بينما تصل فى الأرجنتين إلى نصف المتوسط السائد تقريبًا (١٩ طالبًا فى الفصل) ؛ مما يقلل عبء العمل على المدرسين ، ولكنه يزيد تكاليف الأجور لكل طالب بمقدار ٦٨ دولارًا و٣٦٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية على التوالى .

Figure 2.16
Contributions of various factors to in/decreasing statutory teachers' salary cost per student relative to the WEI average, 1999



جدول ٢ـ ٤

إسهامات العوامل المختلفة فى زيادة / خفض تكاليف المرتبات القانونية للمعلمين لكل طالب بالنسبة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى

(بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، بمكافئ القوة الشرائية للدولار ، ١٩٩٩)

		أثر الزيادة أو النقصان فى كل عامل من العوامل المحددة (مقدرة بالدولار لكل طالب بعد تحويله باستخدام مكافئ القوة الشرائية)					
	متوسط تكاليف الأجور القانونية لكل طالب مقيد فى دول المؤشر العالمى للتعليم	الأجر القانوني (بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية)	ساعات الإشراف عـلى كل طالب	ساعات التدريس لكل مدرس	حجم الفصل	حساب عاملين أو أكثر من العوامل الأخرى معًا	تكلفة الأجر القانونى لكل طالب مقيد
	١	٢	٣	٤	٥	٦	١+٢+٣+٤+٥
التعليم الأساسي							
الأرجنتين	٣٥٢	١٢٦	٧٠-	٢٤	٨١	١٠-٦	٥٠٤
البرازيل	٣٥٢	٧٥-	٤٣-	٢٩	٣٠-	٨	٢٤٢
شيلي	٣٥٢	٥٣	٢٧	٢	٧٨-	١٥-	٣٤٢
إندزنيسيا	٣٥٢	٢٨٢-	١٠٧	١١١-	٩٥	٨٢-	٨١
ماليزيا	٣٥٢	٧٣	٣١	٤٧	١١-	١٦	٥١٠
بيرو	٣٥٢	١٨٧-	٥٣-	٥٣	٢٤-	٩	١٥١
الفلبيين	٣٥٢	٥٩	٦١	٩٣-	٤٩-	٢٤-	٣٠٦
تايلاند	٣٥٢	١٩٧	٩٧	٤٨	٤٢-	٤٩	٧٠٣

تونس	٣٥٢	١٤٥	١٩	٦٢	٤٦-	٤	٥٣٨
أورجواى	٣٥٢	١١٠-	١٧٦-	٦٤	٣٩٦	٢٢٢-	٣٠٤
التعليم الثانوى المتوسط							
الأرجنتين	٤٧٩	٣٨٢	٨٥-	٦٣-	٣٦٥	٥	١٠٨٣
البرازيل	٤٧٩	١٩-	١٢٧-	١١-	١٠-	١١	٣٢٣
شيلى	٤٧٩	٤٨-	٤٤-	٤٤-	٢٠-	١٧	٣٤٢
إندونيسيا	٤٧٩	٤٠٤-	٦٢	٢٨	١٤	٨٦-	٩٣
ماليزيا	٤٧٩	٣٤٨	٤٤	٢	٦٨	٩٥	١٠٣٧
بيرو	٤٧٩	٣٠٥-	٨٢-	٩٨	١١٧	٩١-	٢١٧
الفلبيين	٤٧٩	٤١-	١٦٦	١٦١-	١٥٣-	٢٤-	٢٦٧
تايلاند	٤٧٩	١٠٦	٣٤	٩٥	٩٤-	١٦-	٦٠٥
تونس	٤٧٩	١٩٩	٩٢-	٢٠٤	٨٨-	٦٤-	٦٣٨
أورجواى	٤٧٩	٢٢٠-	١٢٣	٤٧	١٣٦	١٠٦-	٤٥٨

المصدر : OECD / UNESCO WEI

مربع ٢ـ ٥

كيف تقرأ جدول ٢ـ ٤

يمكن تقدير الإنفاق على كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين عن طريق مرتبات هؤلاء المدرسين وساعات الإشراف المخصصة للطلاب وساعات التدريس التى يقضيها المدرس فى العمل وحجم الفصل ، ويتم حسابها على أساس نسبة الطالب – المدرس .

ويوضح هذا الرقم العوامل المختلفة التى تؤثر على الإنفاق فى كل دولة . ويوضح تأثير كل عامل منفصلاً عن تكاليف الأجور والمرتبات ، حيث يوضح القيمة الوطنية لهذا العامل ويفترض أن جميع العوامل الأخرى تماثل مستوى المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

ويوضح العمود الأول الإنفاق على مرتبات المدرسين لكل طالب ، لو أن جميع العوامل الأربعة الأخرى تماثل المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى .

ويوضح العمود الثانى ما يحدث من أثر على تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت ساعات الإشراف المخصصة للطلاب والوقت المخصص للتدريس وحجم الفصل مماثلة لمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ولكن مرتبات المدرسين مماثلة للمستوى الوطنى . ونظرًا لأن ارتفاع مرتبات المدرسين يؤدى إلى زيادة التكاليف لكل طالب ، فإن قيمة ذلك الإيجابية تشير إلى أن المرتبات أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . فعلى سبيل المثال ، يشير جدول ٢- ٤ إلى أنه بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى المتوسط فى الأرجنتين ، يرتفع متوسط أجر المدرس بمقدار ٣٨٢ دولارًا مكافئ القوة الشرائية عن مرتب المدرس القانونى لكل طالب مقيد طبقًا للمعدل السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٤٧٩ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وعلى النقيض من ذلك ، تشير القيمة السلبية إلى أن المرتبات تكون أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . ففى البرازيل على سبيل المثال ، يعمل انخفاض مرتبات المدرسين القانونية عن المتوسط على تخفيض المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٤٧٩ دولارًا كافئ القوة الشرائية بمقدار ١٩ دولارًا .

ويوضح العمود الثالث الأثر الناجم عن تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، ولكن عدد ساعات الإشراف مماثلة للمعدل الوطنى . ونظرًا لأن زيادة عدد ساعات الإشراف لكل طالب يؤدى إلى زيادة تكاليف كل طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن عدد ساعات الإشراف تكون أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وفى حين إن المرتبات القانونية للمدرسين الأعلى من المتوسط السائد تزيد من التكاليف بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى المتوسط فى الأرجنتين ، فإن ساعات الإشراف المنخفضة عن المتوسط السائد تعمل على تخفيض تكاليف كل طالب بمقدار ٨٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ويوضح العمود الرابع ما يحدث لتكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، مع تماثل عدد ساعات التدريس

مع المعدل الوطنى . وفى هذه الحالة ، إذا قام المدرسون بالتدريس لساعات أطول ، تنخفض تكاليف كل طالب . ومن ثم تشير القيمة الإيجابية لذلك إلى أن ساعات التدريس أقل من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى .

ويوضح العمود الخامس ما يحدث لتكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمعدل السائد فى دول المؤشر العالمى ، مع تماثل حجم الفصل مع المعدل الوطنى . ومرة أخرى ، فإنه نظرًا لأن التكاليف تتزايد مع تناقص عدد الطلاب فى الفصل الواحد ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن حجم الفصول أعلى من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى .

ويوضح العمود السادس القيمة المتبقية نتيجة جميع تفاعل العوامل الأربعة معًا .

ويوضح العمود السابع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى كل دولة. فهو حاصل جمع الأعمدة من ١ إلى ٥.

تصل المرتبات القانونية السنوية لمدرسى التعليم الأساسى فى الأرجنتين وتايلاند وتونس إلى أعلى معدل سائد فى دول المؤشر العالمى ، حيث تتراوح بين ١٢٣٧٧ دولارًا إلى ١٤٢٠٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وفى الأرجنتين يتم تعويض أكثر من نصف هذا الأثر الخاص بتكاليف المرتبات لكل طالب عن طريق خفض ساعات الإشراف لكل طالب عن المتوسط السائد ، فى حين يتم فى تايلاند وتونس تخفيف خمس وثلث هذا التأثير على التوالى عن طريق زيادة حجم الفصول قليلا عن المعدل السائد . ومن بين الدول الأخرى التى ترتفع بها المرتبات نسبيًا ، تقوم شيلى بتعويض ارتفاع تكلفة مرتباتها عن طريق زيادة حجم الفصول عن المعدل السائد وفى الفليبين يؤدى كبر حجم الفصول وزيادة أعباء التدريس عن المعدل السائد إلى موازنة أثر ارتفاع مرتبات المدرسين . وعلى

فى شيلى والفليبين ، يتم تعويض الارتفاع النسبى لمرتبات مدرسى التعليم الأساسى بزيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدل السائد ، فى حين ان ارتفاع المرتبات فى تايلاند يصاحبه زيادة حجم الفصول و/أو تخفيف أعباء التدريس .

النقيض من ذلك فى تايلاند ، تتضاعف تكلفة المرتبات المرتفعة بزيادة عدد ساعات الإشراف عن المعدل وتخفيف أعباء التدريس .

وفى إندونيسيا وبيرو وأورجواى ، تصل مرتبات مدرسى التعليم الأساسى إلى أدنى مستوى سائد بين مجموعة دول المؤشر العالمى (بدون الحوافز) حيث تتراوح بين ١٨٣٦ دولارًا و ٦٢٨١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وفى إندونيسيا، يصاحب انخفاض الأجور زيادة أعباء التدريس عن المعدل السائد (١٢٦٠ ساعة سنويًا) ، مما يؤدى إلى خفض تكلفة المرتبات لكل طالب بمقدار ١١١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، بينما تتم موازنة انخفاض المرتبات فى بيرو وأورجواى عن طريق تخفيف أعباء التدريس عن المعدل المعتاد

يتم تعويض انخفاض أعباء التدريس فى بعض البلاد عن المعدل السائد عن طريق زيادة حجم الفصول ، بينما يعمل صغر حجم الفصول فى بعض الدول الأخرى عن المعدل المعتاد إلى زيادة أعباء التدريس زيادة طفيفة ، مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب .

وفى تونس وتايلاند وأورجواى تنخفض ساعات التدريس السنوية نسبيًا فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط (تتراوح بين ٧٣٢ ساعة و ٧٦٠ ساعة) ، ونتيجة لذلك يتزايد الطلب على المدرسين لتغطية الطلب الكلى . ويعمل ذلك على زيادة تكلفة المرتبات لكل طالب زيادة كبيرة (بنحو ٤٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الأساس فى تايلاند و ٦٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية لكل طالب فى أورجواى) . ويعمل صغر حجم الفصول فى أورجواى عن المعدل الشائع على زيادة هذا التأثير ، بينما يعوض كبر حجم الفصول فى تايلاند وتونس عن المعدل السائد بانخفاض أعباء التدريس .

وفى الطرف الآخر من الصورة توجد إندونيسيا والفلبين ، حيث يكلف المدرسون بالتدريس لمدة ١١٥٠ ساعة سنويا . ويعمل ذلك على زيادة الأعباء الملقاة على كاهل المدرسين ، ولكنه يوفر الموارد لأغراض أخرى . وفى الفلبين تعمل ضخامة حجم الفصول عن المعدل السائد على زيادة أعباء التدريس الضخمة .

وفى شيلى والفلبين وتايلاند وتونس ، يكون حجم الفصول ضخمًا نسبيًا ، حيث يزيد على ٣٠ طالبًا فى التعليم الأساسى ويتراوح بين ٣٥ طالبًا إلى ٥٠ طالبًا فى التعليم الثانوى المتوسط . ونتيجة لذلك تنخفض تكاليف المرتبات فى هذه الدول جميعًا ، حيث تنخفض فى شيلى فى التعليم الأساسى بمقدار ٧٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وفى حالة الفلبين تنخفض فى التعليم الثانوى المتوسط بنحو ١٥٣ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وهكذا يتم توفير الموارد لأغراض أخرى ، بما فى ذلك زيادة مستوى الأجور العامة للمدرسين .

فى شيلى والفلبين وتايلاند وتونس يعمل كبر حجم الفصول على تخفيض تكلفة مرتبات المعلمين لكل طالب .

الخلاصة

يعمل تزايد معدلات الالتحاق ، المرتبط فى بعض الحالات بتزايد أعداد السكان فى سن الدراسة ، على زيادة الطلب على مدرسين جدد فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، خاصة فى الدول التى تنخفض فيها معدلات التنمية الاقتصادية إلى أدنى حد . وتكون لذلك دلالات مهمة ليس بالنسبة لتدريب المدرسين وتعيينهم فقط ، وإنما أيضا بالنسبة للموارد المالية التى تحتاجها الدول للاستثمار فى التعليم ، إذا كانت ترغب فى تحقيق معدلات التعليم العالمية لجميع الأطفال فى سن التعليم الأساسى وزيادة – أو حتى مجرد الحفاظ عليها – معدلات الالتحاق الحالية فى التعليم الثانوى .

ومع ذلك ورغم تزايد السكان فى سن التعليم الثانوى ، فإن العقود القليلة القادمة ستنفتح عن نافذة فريدة من الفرص المتاحة أمام العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم لكى تحسن جودة الخدمات التعليمية. وبفعل المتغيرات الديموغرافية ، التى أثرت بالفعل على فئات السكان فى سن التعليم الأساسى ، فإن نسبة السكان فى سن العمل سترتفع خلال العقود القليلة القادمة بمعدلات أسرع من معدلات نمو الأطفال فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم . وقبل أن تزيد النسبة المنخفضة بين الأطفال وبين السكان فى سن العمل فى النهاية عن النسبة المرتفعة بين السكان المتقاعدين وبين السكان العاملين ، ستزداد قدرة الدول باطراد على تعبئة الموارد لقطاع الخدمات بما فى ذلك قطاع التعليم ، مما يسهل تمويل نظم أفضل للتعليم . ويستطيع صناع

السياسات استغلال هذه الفرصة لتغيير الاهتمام من توسيع غطاء النظام التعليمى وتحويله إلى تحسين جودة الظروف التعليمية ونتائجها ، بما فى ذلك تخفيض نسبة الطلاب الذين ترتفع أعمارهم عن المعدلات المعتادة أو الراسبين أو الذين التحقوا بالتعليم الأساسى فى سن متقدم ، والتى لا تزال مرتفعة فى بعض الدول .

ولكى نوفر لعالم الغد المعرفة والمهارات اللتين يعتمد عليهما التقدم الاقتصادى والاجتماعى اعتمادًا كبيرًا ، ينبغى أن تستجيب المؤسسات التعليمية للمتغيرات ، ويجب أن يتطور المدرسون وأن يقدموا مناهج تعليمية بطريقة تلبى احتياجات مواطنى الغد . والآمال والتوقعات التى نعقدها على المعلمين كبيرة ومتنوعة . إذ يجب أن يكونوا خبراء فى التخصص الذى ينعكس – بين جملة أمور أخرى – فى شكل زيادة المؤهلات الأكاديمية المطلوبة منهم . وينبغى أيضًا أن تتغير الطريقة التى يحصل بها المعلمون أنفسهم على المعرفة ، لأنه سيتعين عليهم تحديث خبراتهم بشكل مستمر للاستجابة لمتغيرات المطالب التى يواجهونها . وينبغى استكمال الخبرة العملية بمادة التخصص بالمعرفة الفنية لطرق التدريس ، مع التركيز على نقل مجموعة من المهارات العالية ، بما فى ذلك الحث على التعلم والابتكار والتعاون . وقد بدأت التكنولوجيا تصبح ملمحًا جديدًا للاحتراف المهنى للتدريس فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم ، مما يتطلب فهم الإمكانات التدريسية للتكنولوجيا والقدرة على إدماجها ضمن عملية التعليم والتدريس . وأخيرًا لم يعد بالإمكان النظر إلى احتراف مهنة التدريس باعتبارها كفاءة فردية ، ولكن ينبغى أن تتضمن أيضًا القدرة على العمل بصفة جزء من "مؤسسة تعليم" والقدرة والاستعداد للانتقال من وإلى وظائف وخبرات أخرى مما يثرى القدرة على التدريس .

وينبغى أن يضمن واضعو السياسات التعليمية أن الاستثمارات التى تنفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المطالب والآمال المعقودة عليهم . ويعنى ذلك ضرورة أن تكون مؤهلات المعلمين مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بما يكفى لاجتذاب الأفراد ممن تتوافر فيهم المؤهلات المطلوبة للعمل بمهنة التدريس . وقد استعرض هذا الفصل بعض التحديات وخيارات السياسة التى تواجهها الدول وهى تناضل من أجل توفير الخدمات التعليمية الجيدة للجميع .

وتسعى دول عديدة لمواجهة هذه التحديات من خلال توفير تدريب أفضل وأكثر تقدما للمعلمين . وبالطريقة نفسها كما يحدث فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، تقوم الآن حقا كل دول المؤشر العالمى للتعليم التى توافرت بياناتها بتدريب وتأهيل مدرسى التعليم الأساسى المستقبليين تأهيلا جامعيًا ، إما فى الجامعات أو فى مؤسسات غير جامعية بعد الدراسة الثانوية أو فى معاهد خاصة لتدريب المدرسين . ومع ذلك فإن نسبة ضئيلة من المدرسين الحاليين فى العديد من دول المؤشر العالمى تتوافر فيهم الشروط التى حددتها الحكومات للمعينين الجدد بهذه المهنة ، مع ملاحظة وجود تناقض واضح فى تلك الدول التى حدثت شروط ومتطلبات التأهيل اللازمة للمدرسين فى الآونة الأخيرة فقط . وفى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، ستفرض شروط التأهيل الجديدة بعض الضغوط على نظم التعليم الجامعى الحالية على نحو متصل .

والمرتبات والآفاق المهنية تمثل بوجه عام الحوافز المادية التى تقدم للمدرسين. والموازنة بين ما نطلب من المدرسين وما نقدمه لهم له تأثير كبير على تركيب القوة العاملة من المدرسين وجودة التدريس . إذ إن اجتذاب الأفراد المهرة واستمرار عملهم فى مهنة التدريس يعد مطلبًا أساسيًا لضمان ارتفاع جودة التعليم فى المستقبل . ورغم أن جداول المرتبات الموحدة تتسم بالشفافية ويسهل إدارتها ، فإنها لا تساعد على حفز المدرسين على تقديم أفضل ما لديهم من أداء ، كما إنها لا تحل مشكلات نقص المدرسين فى مواد معينة أو فى المناطق الريفية . ومن بين خيارات السياسة التى لم يستغلها العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم استغلالا كاملا بعد خيار تقديم حوافز إضافية كوسيلة لتعديل مرتبات المدرسين دون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . وهذه التعديلات قد تخدم أهدافًا مختلفة ، مثل مكافأة المدرسين الذين يتولون مسئوليات أو مهام خارج المعايير القانونية ، أو اجتذاب المرشحين المهرة الأكفاء للعمل بمهنة التدريس ، أو تشجيع المدرسين على تحسين أدائهم أو اجتذاب مدرسين لتدريس مواد يزيد فيها الطلب على العرض ، مثل العلوم والرياضيات ، أو للعمل فى أماكن ريفية تعانى من ندرة المتقدمين .

وفى الوقت نفسه ينبغى التفكير فى دفع الحوافز بدقة وتقدير أثرها من حالة إلى أخرى لأن هناك دلائل على أنها قد تثير ردود فعل من جانب المدرسين بحيث يكون لها تأثير معاكس للأثر

المطلوب ، مما يعيق فاعلية المدرسة وكفاءتها وبالتالى تحصيل الطلاب . إذ إن الهدف من سياسة المرتب على أساس الأداء ، على سبيل المثال ، هو تشجيع المدرسين على العمل بمزيد من الجهد . ومع ذلك فإن مشروعات تحديد المرتب على أساس الأداء غالبًا ما تجعل المدرسين فى حالة تنافس مع بعضهم البعض ، وقد يرفضون آنذاك اقتسام الأفكار الجديدة وأساليب العمل الناجحة التى يكتشفونها مع زملائهم . وقد يتنافسون أيضًا فيما بين بعضهم البعض على أفضل الفصول ، أو قد يشجعون بطيئى التعلم على الانسحاب من المدرسة . وعلى أية حال فإن أمثلة المرتب على أساس الأداء التى عرضت فى هذا الفصل توضح أنه يمكن مواجهة التحديات الخاصة بتصميم خطط فعالة للأجور . والحوافز المادية الخاصة بالمدرسين ليست العامل الوحيد فى معادلة تحسين جودة التعليم . وإذا أمكن قياس الظروف التى يعمل فيها المدرسون والتكاليف المرتبطة بها بدقة ، فإنه ينبغى النظر فى المؤشرات المختلفة التى تم عرضها فى هذا الفصل معًا بدلا من عرض كل منها على حدة . وبعبارة أخرى ، حينما تتخذ الحكومات قرارات بشأن ميزانياتها ، يتعين عليها أن تفاضل بين عوامل مثل مستوى مرتبات المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المدرسين ووقت الإشراف المخصص للطلاب .

وتسعى بعض الدول لزيادة تنافسية مرتبات المدرسين و/أو رفع مستويات المشاركة عن طريق زيادة نسبة المدرسين – الطلاب . ويتم ذلك أحيانًا بدمج أشكال التكنولوجيا الجديدة فى عملية التدريس – التعلم . ومع ذلك ورغم أن هذا الخيار ربما يكون خيارًا مناسبًا لتحسين كفاءة نظم التعليم فى بعض دول المؤشر العالمى ، فإن نسبة المدرس – الطالب فى بعض دول المؤشر الأخرى تزيد بالفعل عن ٤٠ طالبًا لكل مدرس متفرغ لذلك سيكون من الصعب ، فى هذه الدول على الأقل ، الاستجابة إلى الطلب المتزايد على المدرسين برفع نسبة الطالب – المدرس أكثر من ذلك بدون المخاطرة بتدنى جودة شروط التعليم وتدهورها .

وقد تبين من هذا الفصل أن هناك خيارات مختلفة للسياسات بشأن المسائل الأخرى ، حتى بين الدول التى تتماثل فيها تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب . فأورجواى على سبيل المثال تعوض صغر حجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى بتقليل ساعات الإشراف . وتعوض تايلاند ارتفاع عدد ساعات الإشراف بزيادة حجم الفصول . وتوازن الأرجنتين بين ارتفاع الأجـور والمرتبات بزيادة عدد ساعات التدريس فى مرحلة التعليم الثانوى . وفى شيلى

والفلبيين ، يتم تعويض ارتفاع المرتبات القانونية لمدرسى التعليم الأساسى بزيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد ، بينما يصاحب ارتفاع المرتبات فى تايلاند زيادة حجم الفصول و / أو تخفيف أعباء التدريس . ويتم تعويض تخفيف أعباء التدريس عن المعدل المعتاد فى بعض الدول عن طريق زيادة حجم الفصول ، ويتم تعويض صغر حجم الفصول عن المعدل المعتاد فى دول أخرى بزيادة أعباء التدريس الخفيفة ، مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب . وأخيرًا فى كل من البرازيل وشيلى وماليزيا وبيرو والفلبيين وتايلاند وتونس ، تعمل زيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد على خفض تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب .

وتوضح هذه الأمثلة أن هناك عددًا من "النماذج" المختلفة لكيفية تنظيم الإشراف وماهية عناصر الإشراف التى ينبغى التركيز عليها . والتساؤل عن أى النماذج هو الأفضل يعد سؤالا طبيعيًا ، ولكنه غير مناسب على الإطلاق . فكل نظام من نظم التعليم يصلح للعمل ، حيث يلبى بدرجة أكبر أو أقل احتياجات مجتمعه . "والنماذج" المختلفة التى تم عرضها فى هذا الفصل تمثل تاريخًا طويلا من القرارات التى اتخذت على المستوى الوطنى وهى عرضة لشكل محدد من أشكال الجمود مما يصعب إدخال تغييرات جوهرية بين عشية وضحاها ، لو لم يكن ذلك لأى سبب آخر سوى أن بعض خصائص النظام تخضع أحيانا للتفاوض فى إطار اتفاقات المساومة الجماعية . ونجاح أى "نموذج" ربما يعتمد أيضًا على خصائص نظم التعليم غير القابلة للقياس الكمى ، مثل أساليب التدريس المستخدمة ومدى المساعدة العلاجية المتاحة . والعلاقة المتبادلة بين حجم الفصل وأساليب التدريس – على سبيل المثال – أبعد ما تكون عن الوضوح ؛ فالفصول الصغيرة قد تعنى احتمال توجيه مزيد من الاهتمام لكل طالب على حدة ، ولكن فى ظل غياب إصلاح المناهج أو تغيير أساليب التدريس ، مثلاً فقد لا تتحقق النتائج المرجوة .

ورغم صعوبة تقويم فعالية "النماذج" المختلفة ، فقد تبين من هذا التحليل أن هناك مجالا واسعًا لخيارات السياسة ، وأن التحليل الدولى المقارن قد يكون أداة مفيدة لتفعيل الحوار وتنشيطه . ومن أجل متابعة الحوار وتحديد أى الخيارات هى التى تؤدى إلى أفضل العائدات على الاستثمارات التعليمية ، سيكون من المهم ربط الخصائص الهيكلية لنظم التعليم بنتائج التعلم التى تفرزها . ومازال ذلك يعتبر واحدًا من أهم الأهداف المستقبلية لبرنامج مؤشر التعليم العالمى .

ويعد البرنامج الدولى لتقويم الطلاب التابع لمنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، الذى تسعى من خلاله دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والعديد من دول المؤشر العالمى للتعليم إلى مراقبة نتائج نظم التعليم دوريًا وفى إطار عمل دولى مشترك ، أحد الجهود التى قد تسهم فى تحقيق هذا الهدف ومساعدة صانعى السياسات فى إعداد الشباب لحياة الرجولة والبلوغ فى زمن سريع التغير ويتزايد فيه الاعتماد العالمى المتبادل .

REFERENCES

Hanushek, E. A. (1998), "The evidence of class size", Occasional Paper No. 98-1, W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester, Rochester, NY.

ILO (1996), "Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers", Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel, Geneva.

ILO (2000), *Lifelong Learning in the Twenty-first Century. The changing role of educational personnel*, Geneva.

OECD (1998*a*), *Education Policy Analysis*, Paris.

OECD (1998*b*), *Staying Ahead: In-service training and teacher professional development*, "What Works in Innovation in Education" series, Paris.

OECD (1999), *OECD Annual Data Collection on Education Statistics*, Paris.

OECD (2000*a*), *Investing in Education*, Paris.

OECD (2000*b*), *Education at a Glance – OECD Indicators 2000*, Paris.

OECD (2001*a*), *Education at a Glance – OECD Indicators 2001*, Paris.

OECD (2001*b*), *Education Policy Analysis*, Paris.

UNESCO (1996), "Strengthening the role of teachers in a changing world: Issues, prospects and priorities", International Conference on Education, Forty-fifth session, Geneva.

UNESCO (1998*a*), *World Education Report. Teachers and Teaching in a Changing World*, Paris.

UNESCO (1998*b*), *Wasted Opportunities: When school fails*, UNESCO EFA Forum Secretariat, Paris.

UNESCO (1999), *Statistical Yearbook 1999*, Paris.

Siniscalco, M. T. (2000), *Achieving Education for All: Demographic Challenges*, UNESCO, Paris.

United Nations (1999), *Population Growth and Demographic Structure*, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, New York.

الفصــل الثالث

أوضـاع الدول

إعـــداد :

أندرياس شليشر Andreas Schleicher

مايكل برونفورث Michael Bruneforth

ماريا تيريزا سينسكالكو Maria Tersea Siniscalco

وكارين تريمبلى Karine Tremblay

(منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية)

بالتعاون مع ممثلى الدول الواردة أسماؤهم فى النص

الأرجنـــتين

أعدت بالتعـاون بـين منظمـة التعـاون الاقتصـادى والتنميـة ومنظمـة اليونسكو ومعهد تطوير جودة التعليم Instituto para el desarrollo de la calidad (educativa).

بالمقارنة بالوضع السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم الأخرى ، ينبغى أن تدعم الظروف الاقتصادية والديموغرافية فى الأرجنتين إجراء مزيد من التحسين فى التعليم . فنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، ١١٥٢٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، يبلغ ضعف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم وأعلى من نظيره السائد فى بعض دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . كما تأتى الأرجنتين فى المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمى للتعليم من حيث انخفاض نسبة السكان فى سن الدراسة ، حيث إن ٢٨٪ فقط من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . ويعنى ذلك أن الاستثمار فى التعليم يترجم إلى ارتفاع الإنفاق نسبيًا لكل طالب .

وأى طفل عمره خمس سنوات من أطفال الأرجنتين يمكن أن يحصل فى الوقت الراهن على ١٤,٢ سنة من الدراسة (فى جميع مراحل التعليم) ، أى بزيادة قدرها ١,٥ سنة عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم وبما يقل بنحو ٢,٥ سنة فقط عن المعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

وظروف التدريس فى الأرجنتين ، وفقًا لمقاييس المؤشرات العالمية للتعليم ، مواتية نسبيًا . فمتوسط حجم الفصل فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط يأتى فى المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمى للتعليم من حيث الانخفاض ، ١٩ طالبًا فى الفصل الواحد . وهو يقل كثيرًا عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٢٩ طالبًا فى الفصل فى التعليم الثانوى المتوسط ويماثل

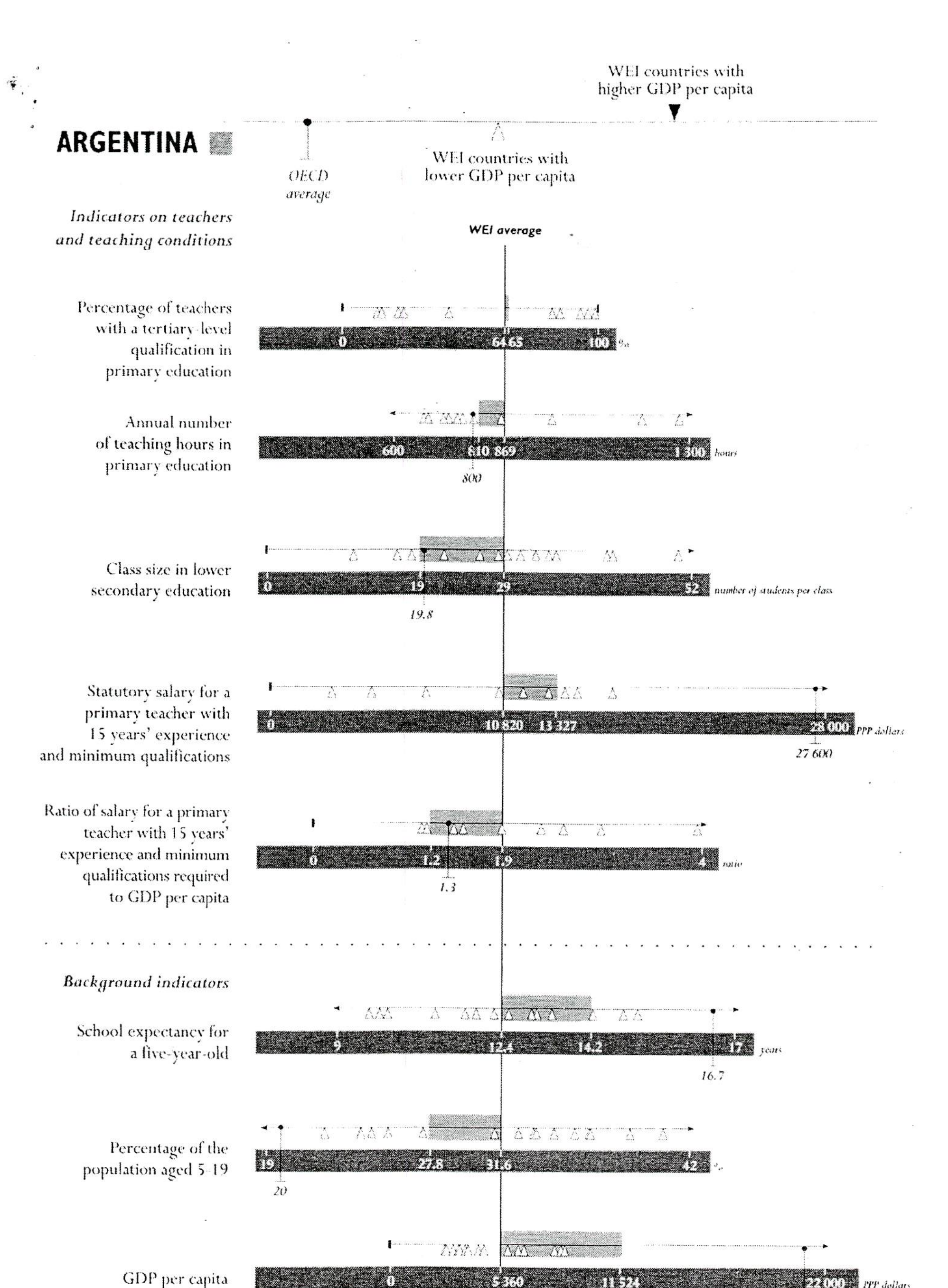
متوسط حجم الفصل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . ويكاد يماثل عبء التدريس فى التعليم الأساسى فى الأرجنتين، ٨١٠ ساعة سنويًا ، المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وأقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

وعلى أية حال تشير المؤشرات إلى أن هناك بعض التحديات الكبرى التى تواجه نظام التعليم فى الأرجنتين . فلا يزال هناك تناقض كبير بين شروط المؤهلات الحالية اللازم توافرها فى المدرسين الجدد ومؤهلات المدرسين العاملين بالفعل ، حيث إن ٦٥٪ فقط من مدرسى التعليم الأساسى يحملون مؤهلاً جامعيًا وبذلك تأتى فى المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمى من حيث انخفاض هذه النسبة . وهذه النسبة المنخفضة نسبيًا للتدريب الجامعى ترجع جزئيا إلى مد سن التعليم الإجبارى من سبع سنين إلى عشر سنين وما ترتب على ذلك من زيادة أعداد الملتحقين بمراحل التعليم الأعلى ، مما دفع أكفأ المدرسين وأعلاهم تأهيلا إلى الابتعاد عن العمل فى مراحل التعليم المنخفضة .

ويتم تعويض انخفاض مستوى مؤهلات المدرسين بخفض المرتبات نسبيًا . فالمرتبات القانونية ، رغم أنها مرتفعة نسبيًا بالمقارنة بدول المؤشر العالمى للتعليم (١٣٣٢٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية بما فيها الحوافز) ، تعتبر أقل الأجور بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . ورغم أن مدرسى التعليم الأساسى فى الأرجنتين يحصلون على أجور قانونية تعادل ١,٢ مرة فقط نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، فإن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى هو ١,٩ مرة نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

ARGENTINA



WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64 65
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
810 869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
19
29
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 820
13 327
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.2
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
14.2
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
27.8
31.6
42
%
20
GDP per capita
0
5 360
11 524
22 000
PPP dollars
20 700

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونيسكو
وايفان كاسترو دى الميدا Ivan Castro DE ALMEIDA وماريا هيلينا
جوماريس Maria Helena GUIMARAES CASTRO

شهدت البرازيل تغيرات ديموغرافية لافتة للنظر خلال الربع الأخير من القرن العشرين . إذ انخفض معدل النمو السكانى خلال هذه الفترة إلى النصف ، وترتب على ذلك احتمال انخفاض السكان فى سن الدراسة بنسبة ٣٪ نقطة خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٤ سنة وبنسبة ٨٪ نقطة فى المجموعة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . وهكذا ينبغى أن نعتبر أن سكان البرازيل فى سن الدراسة ، الذين تزيد نسبتهم فى الوقت الراهن بنحو ٣٣٪ عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى ، ستنخفض أعدادهم فى المدى المتوسط . وفى الوقت نفسه تتمتع البرازيل بدخل قومى مرتفع ؛ مما يتيح لها تلبية الطلب المتزايد على التعليم ، حيث يصل نصيب الفرد فيها من إجمالى الناتج المحلى إلى ٦٥٢٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

وتناقص عدد الأطفال ، المرتبط بالسياسات الرامية إلى تحسين معدلات الالتحاق ، أدى إلى زيادة ملحوظة فى أمد الدراسة . فالطفل البرازيلى البالغ من العمر ٥ سنوات يحصل فى المتوسط على ١٤,٩ سنة من سنوات الدراسة (فى كل مراحل التعليم) ، وهو معدل يزيد عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى (١٢,٧ سنة) ويقل عن المعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بمقدار ١,٥ سنة . وعلى أية حال فإن معدلات الالتحاق المرتفعة يصاحبها ارتفاع معدلات الرسوب والإعادة – ٢٥٪ فى التعليم الأساسى و١٥٪ و ١٨٪ فى التعليم الثانوى المتوسط والعالى على التوالى .

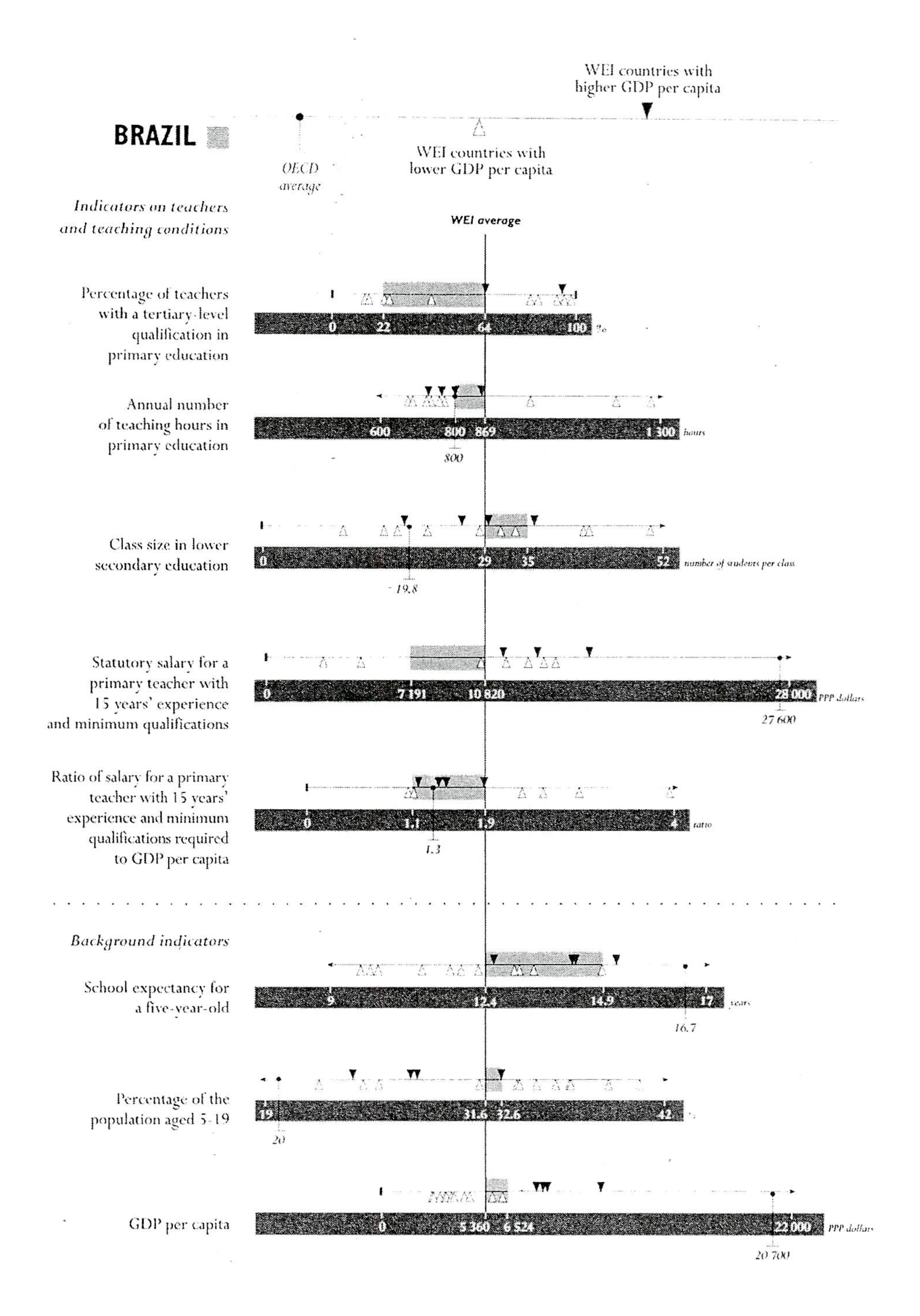
ويتمثل التحدى الذى يواجه النظام التعليمى البرازيلى فى انخفاض مستوى مؤهلات المدرسين نسبيًا . إذ إن أقل من ٢٢٪ من مدرسى التعليم الأساسى يحملون مؤهلاً جامعيًا ، وهى

ثالث أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، وتنخفض عن معدل الـ ٦٤٪ السائد فى هذه الدول. ويبدو هذا الوضع أفضل حالا فى مرحلتى التعليم الثانوى ، حيث أ\إن ٧٦٪ من مدرسى التعليم الثانوى المتوسط و ٨٩٪ من مدرسى الثانوى العالى يحملون مؤهلاً جامعيًا .

ويعمل المدرسون البرازيليون فى ظروف عمل قاسية . فمتوسط حجم الفصل ، ٣٥ طالبًا ، مرتفع بالمقارنة بالمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٣٢ طالبًا وبنظيره السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وهو ٢٠ طالبًا . وفيما يتعلق بأعباء التدريس فإنها تأتى فى المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمى من حيث الارتفاع ، رغم أنها مماثلة للمعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٨٠٠ ساعة سنويًا) .

وتأتى البرازيل فى المرتبة الأخيرة بين دول المؤشر العالمى من حيث انخفاض مرتبات المدرسين ، بالنسبة للشروط المطلقة وبالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . فطبقًا للشروط المطلقة تبلغ مرتبات مدرسى التعليم الأساسى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، ٧١٩١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أى ثلثى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وربع المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وبالمثل فإن متوسط الأجر بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية يبلغ ١,١ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، أى ما يقرب من نصف المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى (١,٩ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى) ، وقريب من نسبة الـ ١,٣ السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



BRAZIL
WEI countries with higher GDP per capita
WEI countries with lower GDP per capita
OECD average
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
22
64
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
800
869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
29
35
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
7 191
10 820
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.1
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
14.9
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
32.6
42
20
GDP per capita
0
5 360
6 524
22 000
PPP dollars
20 700

شيلى

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو

وبولا دارفيل Paula DARVILLE وفيفيان هيل Vivian HEYL

تأتى شيلى فى المرتبة الثانية من حيث ارتفاع نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى (٨٧٦٥ دولار مكافئ القوة الشرائية) بين دول المؤشر العالمى للتعليم وتقل بها نسبة السكان فى سن الدراسة (٥ سنوات إلى ١٩ سنة) عن المتوسط السائد ، حيث تبلغ ٢٧٪ . وبوضع هذه الظروف المواتية للطلب والدخل القومى المتاح فى الاعتبار ، لا غرابة فى أن تكون معدلات المشاركة ، التى يعبر عنها بأمد الدراسة ، أعلى من متوسط المعدلات السائدة فى دول المؤشر العالمى للتعليم . ومع ذلك فإن أمد الدراسة فى شيلى ، وهو ١٤,٣ سنة ، لا يزال أقل من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بنحو عامين ، وأقل أيضًا من المتوسط السائد فى ثلاث دول من دول المؤشر العالمى التى ينخفض فيها نصيب الفرد من الدخل المحلى عن دخل الفرد فى شيلى . وبالإضافة إلى ذلك فإن أمد الدراسة لا يقيس جودة شروط التعليم ، وينبغى ملاحظة أن نتائج طلاب الصف الثامن فى مادة الرياضيات فى شيلى أقل من نتائج نظرائهم فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم التى تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة ، باستثناء الفليبين وإندونيسيا .

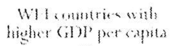
ويحصل المدرسون فى شيلى على مستوًى عالٍ من التدريب قبل عملهم بالتدريس . إذ إن أكثر من ٩٠ ٪ من جميع مدرسى التعليم الأساسى وحتى التعليم الثانوى العالى حاصلون على مؤهل جامعى . ويشترط حصول المعلمين الجدد على مؤهل جامعى بدرجة A . ويتم التركيز بشكل خاص على دراسات طرق وأصول التدريس ، خاصة بالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط . والواقع أنه يتم تخصيص أربع سنوات من الدراسات الجامعية التى تمتد إلى أربع سنوات ونصف السنة يتعلم المدرسون خلالها علوم أصول التدريس والتدريب العملى، وهى فترة أطول من نظيرتها فى أية دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى .

وتتميز ظروف التدريس فى شيلى بالارتفاع النسبى للأجور واعتدال ساعات التدريس وارتفاع حجم الفصول عن المعدل السائد . والمحددات التى تحكم ذلك تتمثل فى ارتفاع نسبة الطالب – المدرس نسبيا ، بالإضافة إلى ارتفاع عدد ساعات الإشراف عن المعدل السائد . ويترتب على ذلك أن يصل حجم الفصل فى التعليم الثانوى المتوسط إلى حوالى ٣٥ طالبًا ، وهو أعلى من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الذى يبلغ ١٩,٨ طالبًا . ولا يرتفع هذا المعدل عن ذلك إلا فى ثلاث دول فقط من دول المؤشر العالمى .

وتكون الأجور موحدة بالنسبة لمدرسى التعليم الأساسى والثانوى . وبعد ١٥ سنة من الخبرة العملية يصل متوسط مرتب المدرس إلى ١٥٨٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية (بما فيها الحوافز) ، وهو أعلى متوسط أجر فى دول المؤشر العالمى للتعليم . ومع ذلك ينبغى النظر إلى ذلك كله فى سياق ارتفاع مستوى الدخل القومى . إذ إن المرتب القانونى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ليس مرتفعا عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، وهو ١,٩ ضعف نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى .

وعلى أية حال ، قد تكون مكافآت الجدارة التى تقدم للمدرسين عنصرًا مهمًا من عناصر مرتبات المدرسين فى شيلى ، إذ قد تؤدى إلى زيادة المرتب الأساسى بنحو ٥١٪ . وبموجب النظام الوطنى لتقويم الأداء فى المدارس العامة يحصل المدرسون على مكافآت جدارة على أساس أداء المدرسة فى مؤشر التحصيل . وهذا المؤشر يتضمن فى المقام الأول درجات الطلاب التى حصلوا عليها فى اختبارات اللغة الإسبانية والرياضيات ، ولكنه يأخذ فى الحسبان التحسن الذى تحقق منذ الاختبارات السابقة . كما طبقت خطة للمكافآت السنوية للمعلمين المتميزين . وأخيرًا يتم تقديم علاوة مشقة للمدرسين الذين يعملون فى مدارس تعانى مصاعب خاصة مثل العمل فى مواقع نائية أو فى بيئة غير آمنة أو التعامل مع نسبة كبيرة من الطلاب ممن يعانون من مشكلات اجتماعية .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



CHILE

OECD average

WEI countries with lower GDP per capita

Indicators on teachers and teaching conditions

WEI average

Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education

0 64 94 100 %

Annual number of teaching hours in primary education

600 860 869 1 300 hours

800

Class size in lower secondary education

0 29 35 52 number of students per class

19.8

Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications

0 10 820 15 868 28 000 PPP dollars

27 600

Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita

0 1.8 1.9 4 ratio

1.3

Background indicators

School expectancy for a five-year-old

9 12.4 14.3 17 years

16.7

Percentage of the population aged 5-19

19 27.5 31.6 42

20

GDP per capita

0 5 360 8 612 22 000 PPP dollars

20 700

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وزى هولين Zhi Hua LIN

رغم الانخفاض النسبى فى الدخل القومى فى الصين (حيث يصل نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى إلى ٣٣٤٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أى أقل بنسبة ٤٠٪ تقريبًا عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى) ، فإنها تشهد نموًا اقتصاديًا أسرع ما تشهده جميع دول المؤشر العالمى للتعليم ، حيث بلغ معدل النمو السنوى ٧,٨٪ فى عام ١٩٩٨ . وفى الوقت نفسه تأتى الصين فى المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمى من حيث انخفاض نسبة السكان فى سن الدراسة ، إذ إن ٢٦٪ فقط من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . ومن المتوقع انخفاض عدد الأطفال فى سن التعليم الأساسى بنسبة ١٥٪ أخرى خلال العقد القادم .

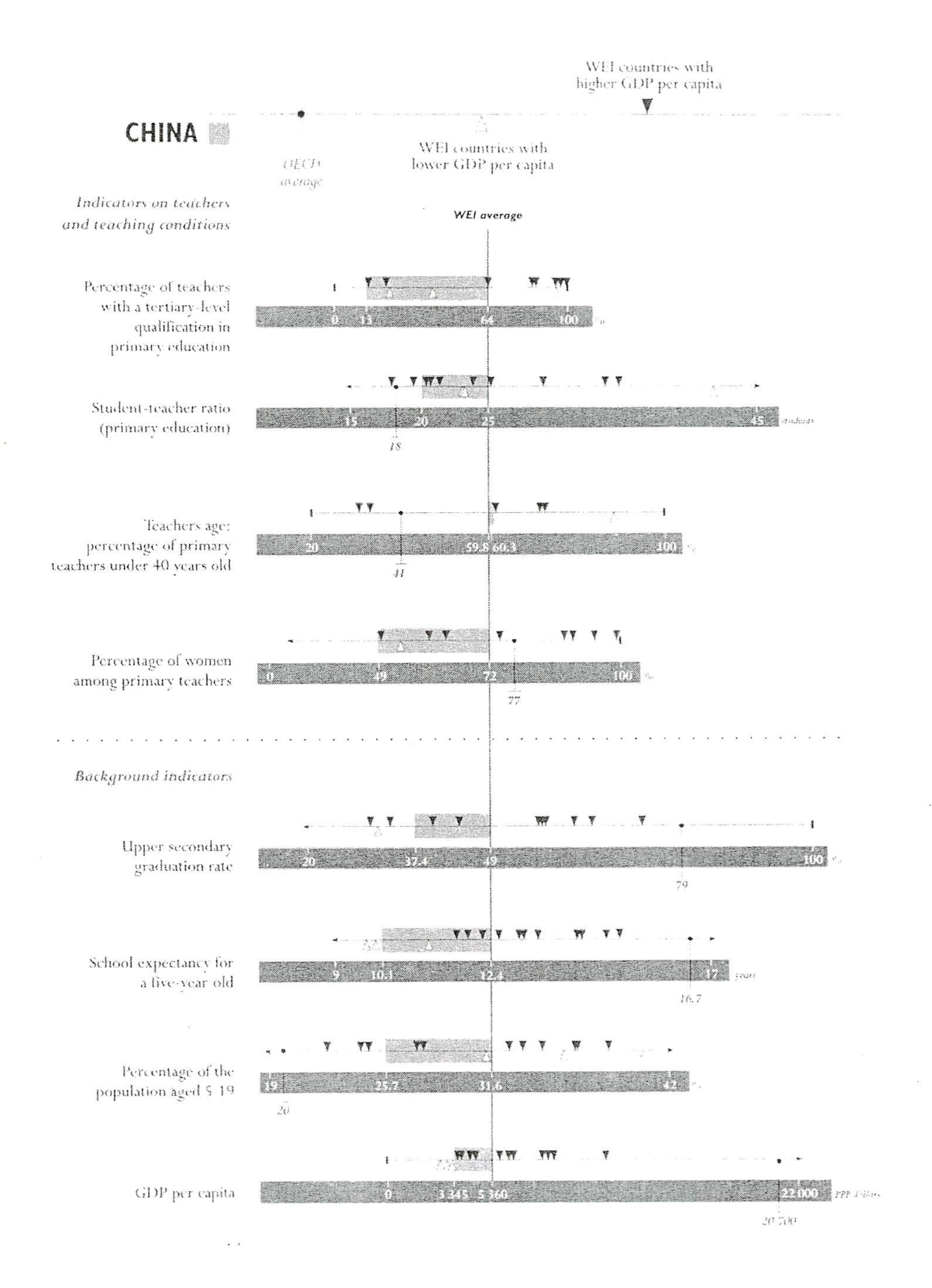
وارتفاع الدخل القومى ، مع انخفاض الحاجات الديموغرافية ، من شأنه توفير فرصة مواتية لتحسين الالتحاق بمراحل التعليم الثانوى . ولايحصل أى طفل صينى عمره خمس سنوات فى الوقت الراهن إلا على ١٠,١ سنة من سنى الدراسة (فى كل مراحل التعليم مجتمعة) ، وتأتى معدلات الالتحاق الكلى بالتعليم الثانوى فى المرتبة الثانية من حيث الانخفاض بين دول المؤشر العالمى . حيث إن ٨٠٪ فقط من سكان الفئة العمرية فى الصين يلتحقون بالتعليم الثانوى المتوسط ، ويلتحق ٤٣٪ ببرامج التعليم الثانوى العالى ، وأقل من ١٣٪ يصلون إلى مرحلة التعليم العالى .

وفى الوقت نفسه يتمتع النظام التعليمى فى الصين بدرجة عالية من الكفاءة الداخلية ، مع انخفاض معدلات الرسوب للغاية (0.8 ٪ فى مرحلة التعليم الأساسى و ١. ٪ فى التعليم الثانوى المتوسط) وانخفاض معدل خريجى التعليم الثانوى العالى ، ٣٧٪ ، وهو مقارب لمعدل الالتحاق الذى يبلغ ٤٣٪ . وينبغى أن يلاحظ أيضًا أن ٥٦,٦٪ من طلاب التعليم الثانوى

مقيدين فى برامج مهنية ، مما يجعل النظام التعليمى فى الصين يأتى فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى التى يغلب عليها التوجه المهنى ، حيث تأتى مصر فى المرتبة الأولى.

وفى الوقت الراهن ، يلاحظ أن ١٢,٨٪ من مدرسى التعليم الأساسى ، وأكثر من نصف مدرسى التعليم الثانوى المتوسط هم الذين يحملون مؤهلا جامعيًا . وعلى أية حال فإن جميع مدرسى التعليم الثانوى العالى تقريبا يحملون مؤهلا جامعيًا . والصين هى الدولة الوحيدة ، من بين مجموعة دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى ، التى يمثل الرجال فيها الغالبية العظمى من مدرسى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط . وعلى أية حال فإن هذا التوازن الجنسى فى سبيله إلى التغير فى الوقت الراهن ، إذ تمثل النساء الغالبية العظمى بين المدرسين الشباب . ونسبة كبيرة من المدرسين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة ، وثلثهم يعملون فى التعليم الأساسى ، وما يقرب من نصفهم يعملون بالتعليم الثانوى المتوسط .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



WEI countries with higher GDP per capita
CHINA
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0 13 64 100 %
Student-teacher ratio (primary education)
15 20 25 45
18
Teachers age: percentage of primary teachers under 40 years old
20 59.8 60.3 100 %
41
Percentage of women among primary teachers
0 49 72 100 %
77
Background indicators
Upper secondary graduation rate
20 37.4 49 100 %
79
School expectancy for a five-year old
9 10.1 12.4 17 years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19 25.2 31.6 42 %
20
GDP per capita
0 3 345 5 360 22 000
20 700

مصر

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
ومحمد عبد السلام راغب

يمثل الانخفاض النسبى لمستوى الدخل القومى (٣٢٦٣ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أى أقل من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى بنسبة ٤٢٪) ، بالإضافة إلى ارتفاع عمر السكان فى سن الدراسة عن المعدل المعتاد (٣٦٪ من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة) ، تحديا اقتصاديا وديموغرافيا لتحسين التعليم . ومع ذلك فمن المتوقع ثبات السكان فى سن الدراسة ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ سنوات إلى ١٤ سنة خلال السنوات القادمة، وأن يتزايدون زيادة بسيطة ، بنسبة ٣ % فقط ، فى الفئة العمرية من ١٥ سنة إلى ١٩ سنة . ونتيجة لذلك فإن جهود مصر الحالية لتوسيع نطاق الالتحاق والمشاركة فى التعليم ينبغى أن تسمح بزيادة أمد الدراسة للطفل فى عمر خمس سنوات عن المعدل الحالى وهو ١١ سنة ، الذى يقل بنحو ١,٧ سنة عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم ، ويقل أيضًا بنحو ٥,٧ سنة عن المعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

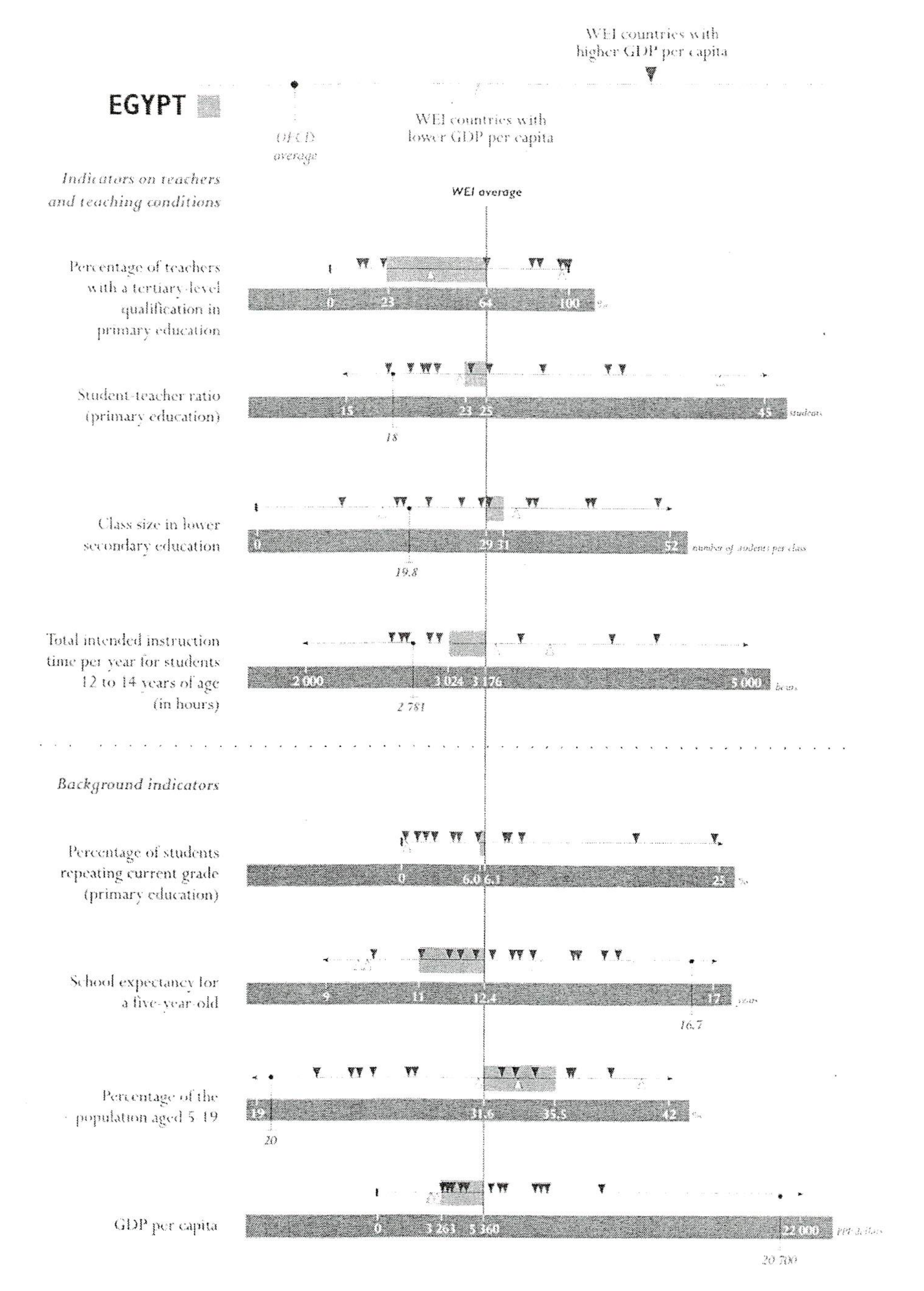
والتحدى الرئيسى الذى تواجهه مصر هو تدعيم تدريب مدرسى التعليم الأساسى (الذين يحمل أقل من ربعهم فى الوقت الراهن مؤهلا جامعيًا (المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى هو ٦٤٪) . وقد تم الاهتمام بهذه القضية بالفعل ؛ إذ تم تطبيق برنامج مكثف للتدريب فى أثناء الخدمة خلال عامى ١٩٩٩ و ٢٠٠٠ ، ويتم ذلك أساسًا عن طريق التعليم عن بعد ، بهدف تحديث مهارات المدرسين الخاصة بأصول التدريس وتعريفهم باستخدام أشكال التكنولوجيا فى الفصول.

وترتفع الكفاءة الداخلية لنظام التعليم ارتفاعًا ملحوظًا مع مستوى التعليم . إذ انخفضت معدلات الرسوب والإعادة من ٩,٧٪ فى التعليم الثانوى المتوسط إلى ٣,٥٪ فى التعليم الثانوى العالى .

كما يؤثر التوجه المهنى للتعليم الثانوى العالى فى مصر أيضًا على هيكل مؤهلات المدرسين . ونسبة المدرسين المصريين العاملين بالتعليم الثانوى المتوسط ممن يحملون مؤهلا عاليا (٨٩٪) أعلى من نسبتهم فى التعليم الثانوى العالى (٧٦,٣٪) . وتحليل البيانات حسب توجه البرنامج يشير إلى أن ٩٧,٤٪ من المدرسين العاملين فى برامج الثانوية العامة حاصلون على مؤهل جامعى ، فى حين تنخفض هذه النسبة إلى ٦٤,٨٪ فى برامج التعليم ما قبل المهنى والمهنى .

ويصل عبء التدريس لمدرسى التعليم الأساسى إلى ٩٦٥ ساعة سنويًا . وهذا المعدل أعلى من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى وأكبر من الساعات المطلوبة من مدرسى التعليم الثانوى . ومتوسط حجم الفصل فى التعليم الأساسى منخفض نسبيًا ، ٢٢,٣ طالب ، ولكن هذا المتوسط القومى يخفى وجود اختلافات كبيرة فيما بين أقاليم الدولة وفيما بين المواد الدراسية. حيث يتحمل مدرسو التعليم الثانوى عبئًا تدريسيًا أقل (٧٢٤ ساعة سنويًا) مع ضخامة حجم الفصول ، ٣١,٢ طالب فى المتوسط .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



EGYPT
WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
23
64
100
%
Student-teacher ratio (primary education)
15
23
25
45
18
Class size in lower secondary education
0
29
31
52
number of students per class
19.8
Total intended instruction time per year for students 12 to 14 years of age (in hours)
2 000
3 024
3 176
5 000
2 781
Background indicators
Percentage of students repeating current grade (primary education)
0
6.0
6.1
25
%
School expectancy for a five-year-old
9
11
12.4
17
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
35.5
42
%
20
GDP per capita
0
3 263
5 360
22 000
20 700

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو واد كاهيانا ***Ade CAHYANA***

بعد مرحلة الانخفاض المطرد فى النمو السكانى فى إندونيسيا خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ٢٠٠٠ ، بلغت نسبة السكان فى سن التعليم الأساسى والثانوى المتوسط فى الوقت الراهن المعدلات السائدة نفسها فى دول المؤشر العالمى للتعليم . ومع ذلك ورغم أن تضاؤل الضغو الديموغرافية يوفر الفرص الملائمة لتحسين النظام التعليمى ، فإن الموارد المالية لا تزال محدودة . فالأزمة الاقتصادية الآسيوية وما تلاها من زعزعة الاستقرار السياسى فى البلاد ساهمت فى خفض نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى الذى كان سائدًا فى الفترة من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩ من ٣٠٩١ دولارًا إلى ٢٦٢٦ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل معدل بين دول المؤشر العالمى .

والقضية الأكثر إلحاحًا من غيرها هى توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم . وأمد الدراسة يسجل أقل معدل له بين جميع دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . فأى طفل عمره خمس سنين لا يتوقع أن يلتحق بالتعليم الرسمى لفترة تزيد عن ٩,٧ سنة ، بما يقل بنحو ثلاث سنين عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وبالإضافة إلى ذلك فإن تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات ، طبقًا لتقويم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات عام ١٩٩٩ ، كان منخفضًا نسبيًا (٤٠٣ نقطة) ، رغم إنه ما زال مرتفعًا عن نظيره فى شيلى والفلبين .

وفى مرحلة التعليم الأساسى ، تنخفض نسبة المدرسين الحاصلين على مؤهل جامعى فى إندونيسيا ، ٤١٪ ، عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٦٤٪ . وعلى النقيض من ذلك ، يحمل جميع مدرسى التعليم الثانوى بالفعل مؤهلاً جامعيًا . وبالإضافة إلى ذلك فإن جميع المدرسين الجدد بالتعليم الأساسى يشترط حصولهم فى الوقت الراهن على مؤهل جامعى (ISCED 5A or 5 B) ، الذى يتم الحصول عليه بعد الالتحاق ببرنامج دراسى مدته ثلاث

سنوات أو أربع سنوات فى أحد معاهد تدريب المدرسين ، ويشتمل على تعليم مادة التخصص وتعليم طرق أصول التدريس وستة أشهر من التدريب العملى على التدريس .

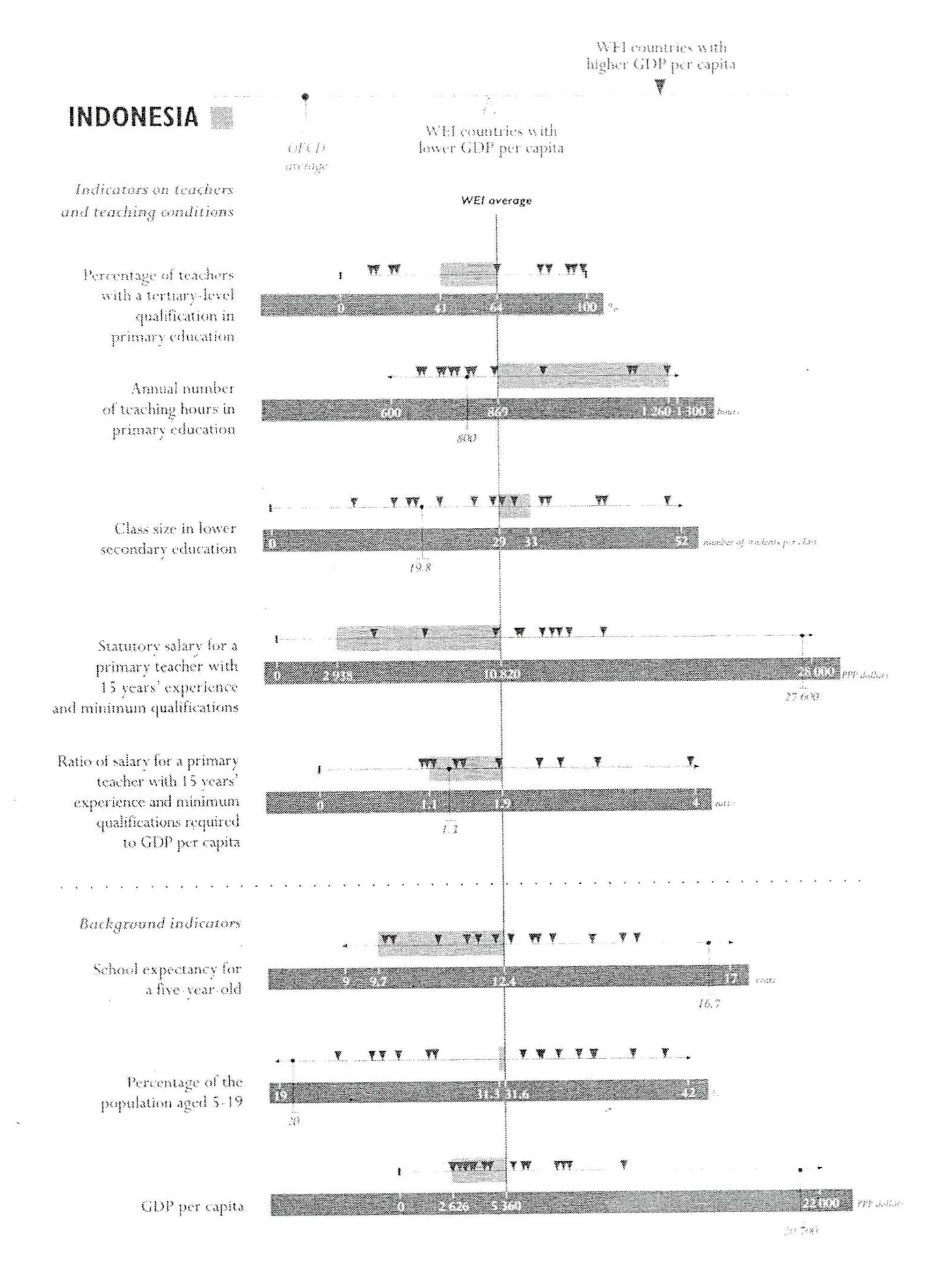
ومرتبات المدرسين التى كانت منخفضة نسبيًا بالفعل قبل الأزمة الاقتصادية عام ١٩٩٧ ، شهدت مزيدا من الانخفاض فى السنوات الأخيرة . فمرتبات المدرسين فى إندونيسيا هى أقل مرتبات بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، حيث يبلغ المرتب القانونى السنوى فى منتصف العمر المهنى (بما فى ذلك الحوافز) ٢٩٣٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، وحوالى ٣٥٣٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الثانوى العالى . وتتسع الفجوة بين مرتبات بداية التعيين . كما أن مرتبات المدرسين منخفضة أيضًا بالمقارنة بالدخل القومى ، حيث يحصل المدرس الذى تمتد خبرته العملية ١٥ سنة على ما يعادل ١,١ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى .

ورغم أن المرتبات موحدة فى جميع مراحل التعليم ، فإن ظروف مدرسى التعليم الأساسى والثانوى تختلف اختلافًا ملحوظًا . ففى حين إن أعباء عمل معلمى التعليم الأساسى (١٢٦٠ ساعة سنويًا) تعد من أعلى المعدلات بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، أقل من المتوسط السائد فى مجموعة الدول الأولى فى حالة معلمى التعليم الثانوى (٧٣٨ ساعة سنويًا) . ومن ناحية أخرى يعمل معلمو التعليم الأساسى فى فصول أصغر من فصول زملائهم فى التعليم الثانوى المتوسط بمقدار الثلث (يكاد يقارب حجم الفصول فى التعليم الثانوى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى) .

والقوة العاملة من المدرسين فى إندونيسيا يغلب عليها الشباب بالمقارنة بنظرائهم فى دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . إذ أن ٥٢٪ من مدرسى التعليم الأساسى تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة ، و٨٥٪ منهم تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة . ولا يختلف ذلك عن وضع مدرسى التعليم الثانوى .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

INDONESIA



WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
41
64
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
869
1 260
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
29
33
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
2 938
10 820
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.1
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
9.7
12.4
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.3
31.6
42
20
GDP per capita
0
2 626
5 360
22 000
20 700

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وجهاد جميل أبو الشاعر Jehad Jamil Abu EL SHAAER ومعين
محيسن Maen MUHAISIN

يواجه الأردن طلبًا ديموغرافيًا متزايدًا كبيرًا على التعليم . إذ من المتوقع أن ترتفع نسبة الأطفال فى سن الدراسة المرتفعة الآن بالفعل (٣٨,٥٪ من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة) بأكثر من ٢٥٪ ، مع الأثر الواضح لذلك على التعليم الأساسى (+٢٦٪) وعلى التعليم الثانوى (+ ٢٨٪) . وفى الوقت نفسه ينخفض الدخل القومى ، ٣٧١٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى بنحو ٣٣٪ .

والطفل الأردنى فى سن خمس سنوات يستطيع الالتحاق بالدراسة لمدة ١١,٦ سنة (بجميع مستويات التعليم) ، وهو معدل يقل بمقدار سنة واحدة عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى . وتتوافر فى الأردن ظروف تعليمية جيدة نسبيًا ، حيث إن المدرسين مؤهلين والفصول صغيرة نسبيًا . إذ أن أكثر من ٩٩٪ من مدرسى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط حاصلون على مؤهل جامعى ، وهى نسبة مرتفعة عن المعدل السائد فى العديد من دول المؤشر العالمى الأخرى التى يرتفع فيها نصيب الفرد من الناتج المحلى عن نظيره فى الأردن . وصغر حجم الفصول الذى يبلغ ٢٢ طالبًا فى الفصل فى التعليم الثانوى المتوسط يجعل الأردن أكثر قربًا من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٢٠ طالبًا) منها إلى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى (٣٢ طالبًا) .

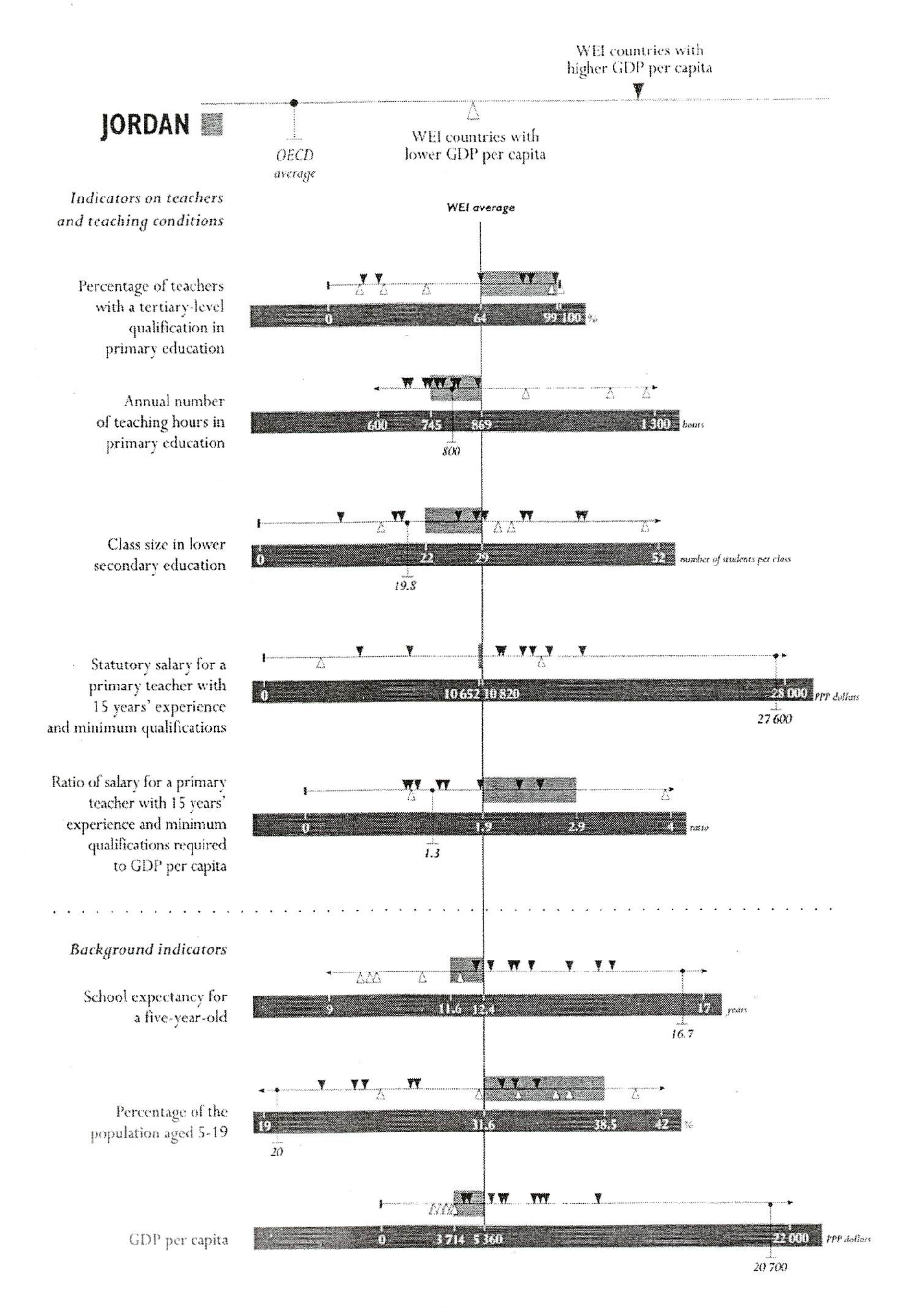
وبالإضافة إلى صغر حجم الفصول يأتى المدرسون الأردنيون فى المرتبة الرابعة بين دول المؤشر العالمى من حيث انخفاض أعباء التدريس ، حيث تبلغ ٧٤٥ ساعة سنويًا فى جميع

المراحل ، وهى تنخفض انخفاضا كبيرًا عن المعدلات السائدة فى دول منظمة التعاون (٨٠٠ ساعة) ودول المؤشر العالمى (٨٦٩ ساعة) .

وتقارب مرتبات المدرسين المعدلات السائدة فى دول المؤشر العالمى ، (١٠٨٠٠ دولار مكافئ القوة الشرائية) فى مرحلة التعليم الأساسى ولكنها تقل بنسبة تتراوح بين ١٩٪ و٢٥٪ عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الثانوى . وعلى أية حال يتمتع المدرسون الأردنيون بمرتبات مرتفعة بالمقارنة بنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلي، إذ تبلغ ٢,٩ مرة ضعف متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى ، وهو معدل أكبر من المعدل السائد فى معظم دول المؤشر العالمى .

ومرتبات المدرسين متماثلة فى جميع مراحل التعليم فى الأردن ، إذ تبلغ فى المتوسط ١٠٦٥٢ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وهى تزداد مع تزايد سنوات الخبرة ، وليس مع مستوى المؤهلات ، رغم أن المؤهلات يمكن أن تسرع بعملية الترقى . إذ إن الحصول على درجة الماجستير مثلا يتيح لأى مدرس الوصول إلى قمة جدول المرتبات قبل سنتين من زميله الحاصل على درجة البكالوريوس فقط التى تعد الحد الأدنى من المؤهلات .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4.


JORDAN
WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64
99 100 %
Annual number of teaching hours in primary education
600
745
869
1 300 hours
800
Class size in lower secondary education
0
22
29
52 number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 652 10 820
28 000 PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.9
2.9
4 ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
11.6 12.4
17 years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
38.5
42 %
20
GDP per capita
0
3 714 5 360
22 000 PPP dollars
20 700

ماليزيا

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وخليجة محمد Khalijah MOHAMMED

نظرًا لارتفاع نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى ماليزيا (٨٠٥٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية) عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى بنسبة ٤٥% ، فإنه يتوافر لديها الموارد المالية اللازمة للاستجابة للطلب المتزايد على التعليم ، الذى يرجع فى المقام الأول إلى النمو السكانى . ومن المتوقع أن تزيد نسبة الأطفال فى سن الدراسة المرتفعة بالفعل عن المعدل المعتاد زيادة كبيرة . فمن المتوقع ، على سبيل المثال ، أن يزيد عدد الأطفال فى سن الدراسة الثانوية العليا بنسبة ١٩٪ خلال السنين العشر القادمة .

والطفل البالغ من العمر خمس سنوات يمكنه أن يستمر فى الدراسة لمدة ١٢,٥ سنة، وهو معدل أقل قليلا من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى . وفى الوقت نفسه يلاحظ أن نتائج طلاب الصف الثامن فى مادة الرياضيات أعلى من المتوسط الدولى الوارد فى الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩ (٥١٩ نقطة بالمقارنة بالمتوسط السائد وهو ٤٨٧ نقطة)، حيث تفوقت ماليزيا على كل دول المؤشر العالمى باستثناء دولة واحدة من الدول التى شاركت فى الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩ .

وقد حصل جميع المدرسون الماليزيون تقريبًا على مؤهل جامعى . ففى التعليم الأساسى يحمل ٩٧٪ من المدرسين الحاليين مؤهل جامعى فئة B ، وحصل ٩٦٪ من مدرسى التعليم الثانوى المتوسط والعالى على شهادة جامعية .

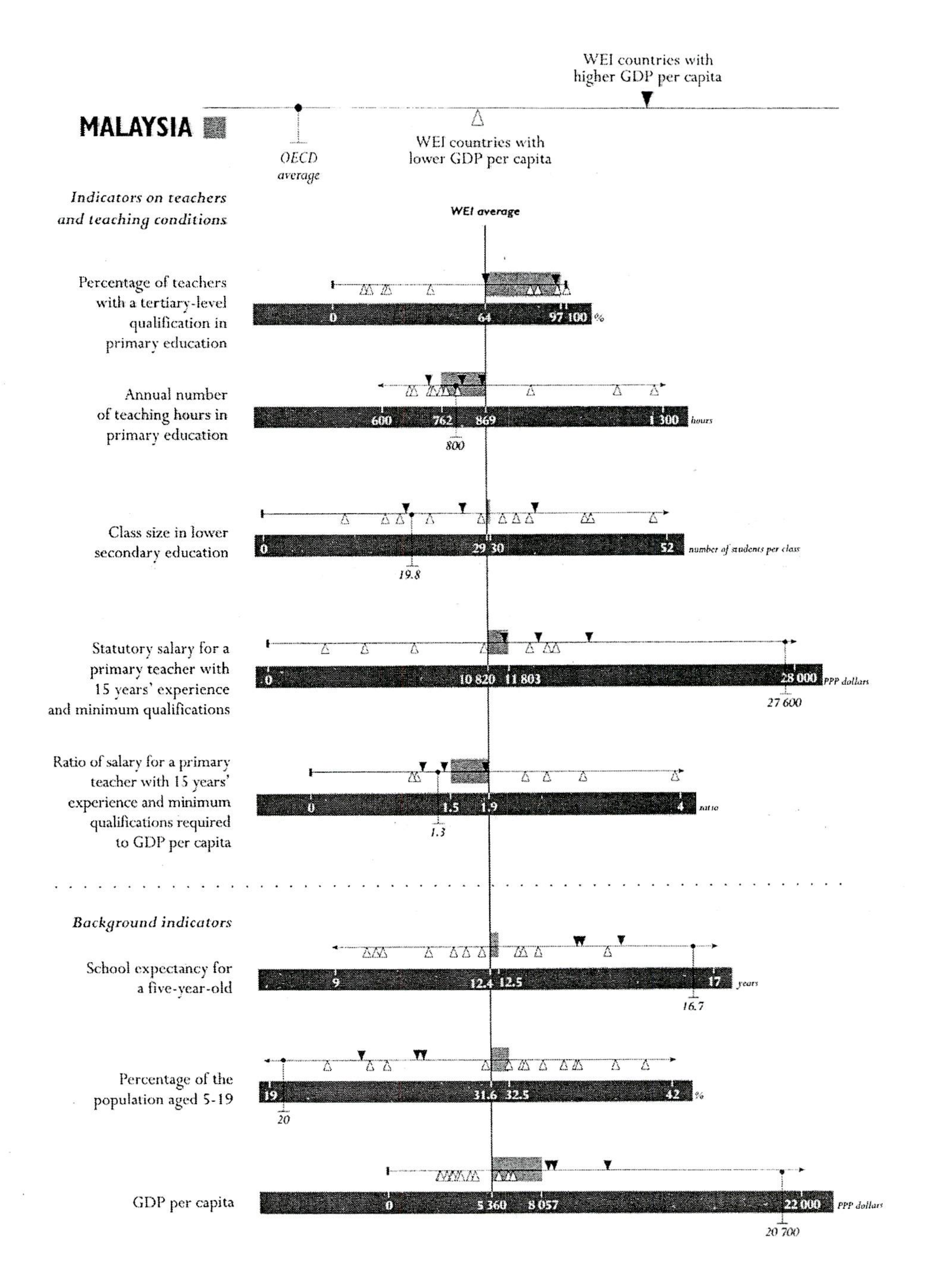
ونظرًا لأن عبء التدريس يتراوح بين ٧٦٢ ساعة سنويًا فى مرحلة التعليم الأساسى و٧٧٨ ساعة فى التعليم الثانوى ، فإن المدرسين الماليزيين لا يعملون لساعات أقل من المعدل السا

دول المؤشر العالمى فقط ، بل وبمعدلات تقل أيضًا عن نظيرتها السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وأحجام الفصول التى تتراوح بين ٢٨ طالبًا و ٣٠ طالبًا أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الأساسى فقط وأقل من متوسط تلك الدول فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط . ورغم أنها أعلى من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، فإنها أقل كثيرًا من المتوسط السائد فى كوريا ، وهى واحدة من الدولتين الآسيويتين أعضاء المنظمة .

وهناك اختلاف واضح فى أجور المدرسين بين مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . ورغم أن أجر مدرس التعليم الأساسى فى ماليزيا ١١٨٠٣ دولارات مكافئ القوة الشرائية (متضمنًا العلاوات) ، أعلى من متوسط دول المؤشر العالمى ، فإن زملاءهم العاملين بالتعليم الثانوى المتوسط والعالى يحصلون على ضعفى أجرهم تقريبًا ٢١٥٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وبذلك يأتون فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى من حيث ارتفاع أجر مدرسى التعليم الثانوى العالى . والتدابير الرامية إلى تعزيز وضع المدرسين وتحفيزهم تتضمن مراجعة خطط مرتبات المعلمين وترقيتهم ، وتقديم العلاوات والتسهيلات المناسبة للمعلمين الذين يدرسون مواد معينة ، ولمن يعملون فى مناطق نائية ، وتقديم مكافآت للأداء المتميز (يصل إلى ٧٪) . وتركز السياسة على نتائج مدارس المناطق الريفية من حيث تقديم حوافز أكبر للمدرسين العاملين فى المناطق الريفية والنائية .

ومهنة التدريس فى ماليزيا أصبحت مهنة نسوية باطراد . ففى حين إن الفئة العمرية المتقدمة فى العمر من المدرسين يغلب عليها الرجال ، فقد تغير نمط التوزيع النوعى بمرور الوقت ، وأصبح ٧٠٪ من المعلمين الشباب والمعينين حديثًا فى الوقت الراهن من النساء .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



MALAYSIA
WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64
97 100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
762
869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
29 30
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 820
11 803
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.5
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
12.5
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
32.5
42
%
20
GDP per capita
0
5 360
8 057
22 000
PPP dollars
20 700

باراجواى

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وهيلدا جونزاليز Hilda GONZALEZ ودليلة نويمى زارزا باريدس
Galila Noemi ZARZA PAREDES

يعد تزايد طلب السكان على التعليم من الأمور المهمة الجديرة بالاعتبار فى باراجواى . وقد أصبحت نسبة السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة من إجمالى عدد السكان ، وهى ٣٦٪ ، ثالث أعلى نسبة بالفعل بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ومن المتوقع أن ترتفع بنسبة ١٤٪ أخرى بحلول عام ٢٠١٠ . وسوف يتغير الطلب على التعليم بشكل أوضح فى مرحلة التعليم الثانوى العالى ، حيث من المتوقع أن تزيد نسبة الفئة العمرية المناظرة لهذه المرحلة بنسبة ٢١٪ . وتمثل هذه الأرقام ثانى أعلى معدل نمو بين دول المؤشر العالمى . ونظرا لأن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى يبلغ ٤٣٣٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، فإن الموارد الوطنية المتاحة محدودة بحيث لا تستجيب لمعدلات الطلب المتزايدة .

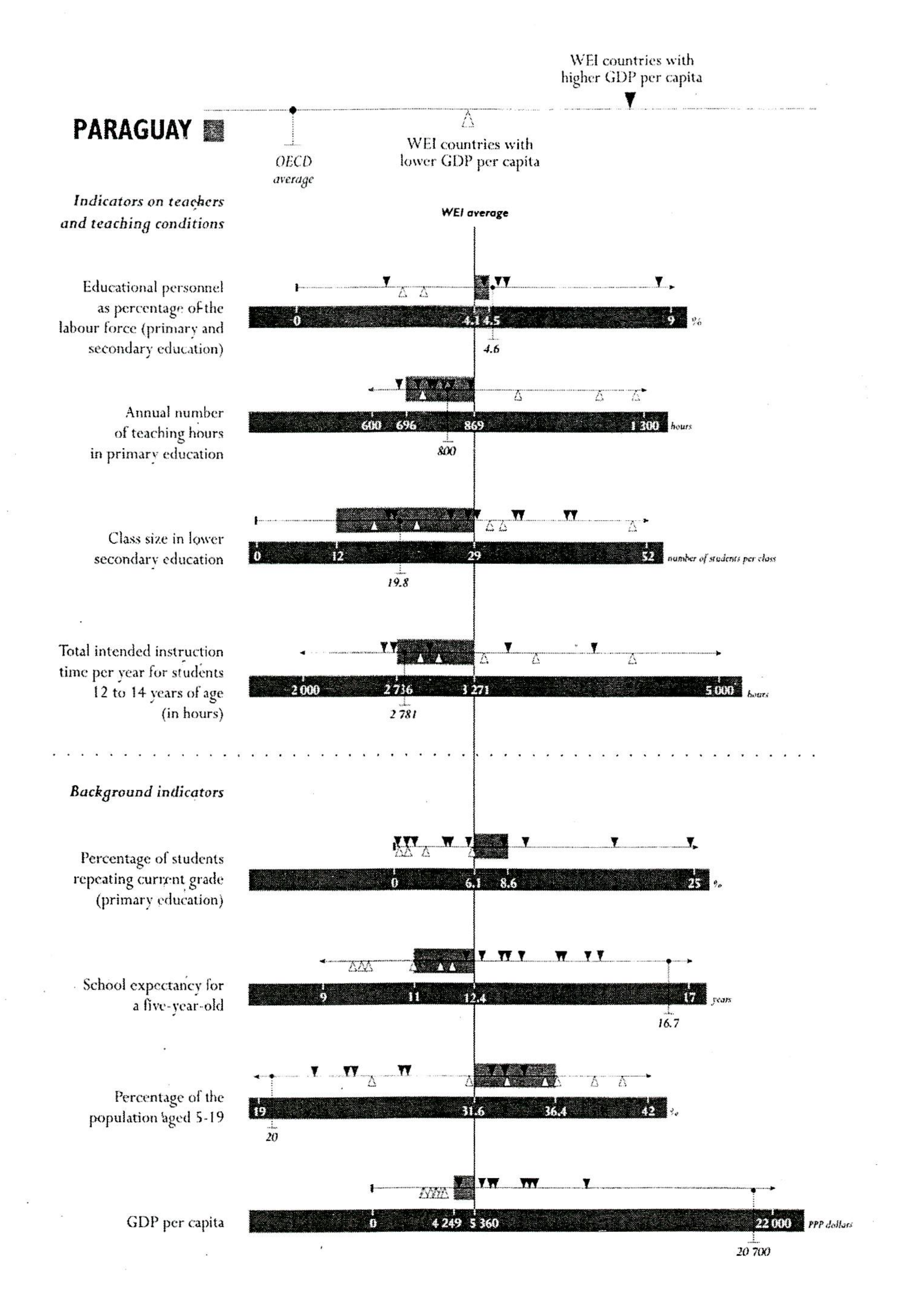
فالطفل البالغ من العمر خمس سنوات لا يحصل إلا على١١ سنة من التعليم الرسمى . وعلاوة على ذلك فإن باراجواى بها أقل معدل خريجين من التعليم الثانوى العالى بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وبالإضافة إلى معدلات المشاركة ، فإن ساعات الإشراف منخفضة أيضًا نسبيًا . وطبقا للمنهج الدراسى ، فإن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين ٩ سنوات و ١١ سنة (فى مرحلة التعليم الأساسى) يحصلون على ٦٦٠ ساعة من الإشراف سنويًا فقط ، وهى ثانى أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى . ويرجع ذلك إلى نظام الفترات المزدوجة ، الذى يقيد الأطفال بمقتضاه فى التعليم الأساسى لمدة أربع ساعات يوميًا فقط . وترتفع ساعات الإشراف فى التعليم الثانوى المتوسط ، ولكنها تظل أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى .

ومدرسو التعليم الأساسى فى البرازيل يحصلون على ثانى أقل عدد ساعات تدريس قانونية بين دول المؤشر العالمى ، ٦٩٦ ساعة سنويًا ، أى أكثر من مائة ساعة أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وعلى أية حال فإن هذا العبء المنخفض من أعباء التدريس لا يعكس الواقع تمامًا ، لأن معظم مدرسى التعليم الأساسى يؤدون وظيفتين فى نظام الفترات المزدوجة ، وهكذا تتضاعف ساعات التدريس التى يبذلونها . وتتمثل إحدى دلالات هذا النظام المزدوج فى أن أعباء التدريس فى باراجواى تتزايد مع مرحلة التعليم ، على عكس النمط الشائع فى معظم دول المـؤشر العالمى . ويتعين على مدرسى التعليم الثانوى المتوسط أن يعملوا ٧٧٤ ساعة سنويا ، وهو معدل يقع بين المتوسط السائد بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، بينما يطلب إلى مدرسى التعليم الثانوى العالى أن يعملوا ٨٧٠ ساعة ، أى بزيادة ٥٠ ساعة عن متوسط دول المؤشر العالمى .

وانخفاض العبء النسبى للتدريس يقابله الانخفاض النسبى لنسبة الطالب- المدرس ، التى تصل إلى ١٩,٧ فى التعليم الأساسى و ٩,٩ فى التعليم الثانوى . وفى التعليم الثانوى المتوسط تصل هذه النسبة إلى أدنى معدلاتها بين دول المؤشر العالمى وتقل عن المعدل السائد فى جميع دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية باستثناء دولتين . ويقدر حجم الفصل فى التعليم الأساسى بـ ١٩,٧ طالبًا ، وفى التعليم الثانوى المتوسط بـ ١١,٧ طالبًا ، وهو أصغر معدل حتى الآن بين دول المؤشر العالمى .

ومع الوضع فى الاعتبار النمو المتسارع للسكان فى سن الدراسة والاستخدام المكثف للمدرسين والبنية الأساسية الحالية (بسبب نظام الفترتين) ، فإنه من المحتمل أن يؤدى توسيع نطاق التعليم الإجبارى من ست سنوات إلى تسع سنوات إلى زيادة النقص الحاد فى المدرسين فى المستقبل .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



PARAGUAY
WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Educational personnel as percentage of the labour force (primary and secondary education)
0
4.1
4.5
9
%
4.6
Annual number of teaching hours in primary education
600
696
869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
12
29
52
number of students per class
19.8
Total intended instruction time per year for students 12 to 14 years of age (in hours)
2 000
2 736
3 271
5 000
hours
2 781
Background indicators
Percentage of students repeating current grade (primary education)
0
6.1
8.6
25
%
School expectancy for a five-year-old
9
11
12.4
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
36.4
42
%
20
GDP per capita
0
4 249
5 360
22 000
PPP dollars
20 700

بيرو

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو وجوزية رودريجيز Jose RODRIGUEZ وجلوريا ماريا زامرانك روزاس Gloria Maria ZAMBRANQ ROZAS

نظرًا لأن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى بيرو يصل إلى ٤٥٣٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية وأن ٣٣% من السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ، يتبين أن موارد الدولة محدودة لكى تستجيب للطلب المتزايد على التعليم . ومع ذلك فإن أمد الدراسة أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . فالطفل البالغ من العمر خمس سنوات فى بيرو يمكنه مواصلة الدراسة لمدة ١٣,٩ سنة ، وهو معدل أطول من المعدل السائد فى أى من دول المؤشر العالمى الأخرى التى تتمتع بالقدر نفسه أو بقدر أقل من نصيب الفرد من الناتج المحلى، وأطول من معدل دولتين أخريين يتمتع فيهما الفرد بنصيب أكبر من الموارد .

ويعد مدرسو التعليم الأساسى فى بيرو من أفضل المدرسين تعليما بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، حيث يحمل ٨٤,٧% من مدرسى التعليم الأساسى شهادة جامعية . ويتمتع مدرسو التعليم المتوسط والعالى بالقدر العالى نفسه من التعليم . وبالإضافة إلى ارتفاع مستوى التعليم الرسمى نسبيا ، فإن أكثر من ثلاثة من بين كل أربعة مدرسين من مدرسى التعليم الأساسى تدربوا على مهنة التدريس . ومن المتوقع تقلص نسبة المدرسين الذين لم يحصلوا على شهادة جامعية أو تدربوا على مهنة التدريس بدرجة أكبر فى المستقبل ، لأن خمس سنين من التعليم الجامعى ، بما فيها ١,١ سنة من التدريب العملى تعد فى الوقت الراهن أحد الشروط اللازمة للعمل بمهنة التدريس فى التعليم الأساسى .

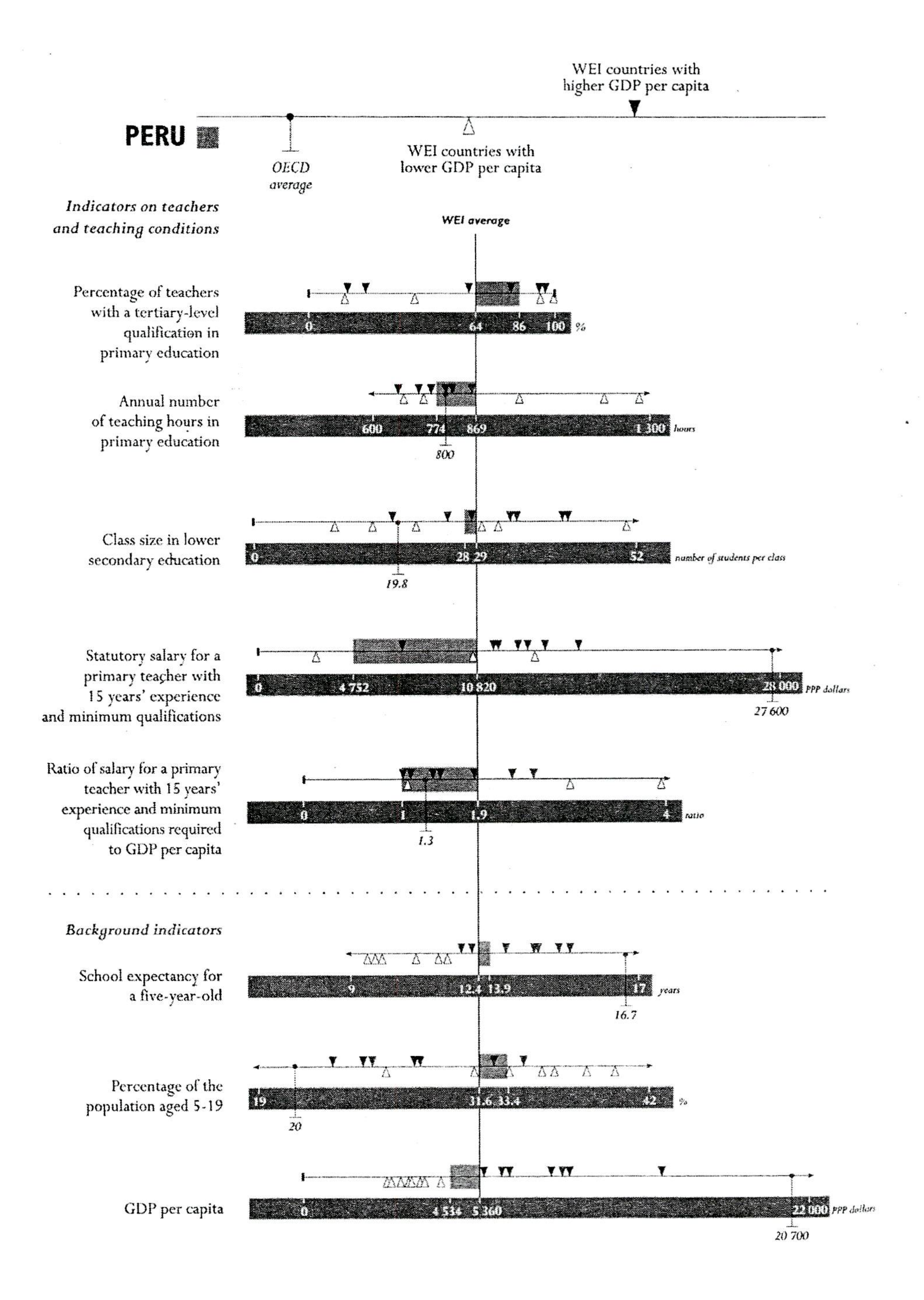
ومدرسو التعليم الأساسى يعملون سنويًا عددا أقل من الساعات مقارنة بالمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى (٧٧٤ ساعة سنويا بالمقارنة بمعدل دول المؤشر وهو ٨٦٩ ساعة) . بل

إن ساعات التدريس أقل مما هو سائد فى معظم الدول التى يتمتع فيها الفرد بنصيب أعلى من الناتج المحلى . كما أن أحجام الفصول أصغر أيضًا مما هو سائد فى معظم دول المؤشر العالمى، حيث تبلغ ٢٨,٥ طالبًا فى فصول التعليم الثانوى المتوسط .

ويمثل مدرسو التعليم الأساسى والثانوى ٣,٨٪ من إجمالى القوة العاملة ، وهى نسبة أكبر من النسبة السائدة فى معظم الدول الأخرى التى يوجد بها عدد مماثل من السكان فى سن الدراسة ، ويتــمتع فيها الفردبالقدر نفسه أو بقدر أعلى من إجمالى الناتج المحلى ، مثل البرازيل وباراجواى . ويشكل الأفراد العاملون بأنواع تعليمية أخرى ١,١٪ من القوى العاملة .

وعلى أية حال فإن الصغر النسبى لحجم الفصول وانخفاض عدد ساعات التدريس يسير جنبًا إلى جنب مع انخفاض المرتبات . فمدرسو التعليم الأساسى يحصلون فى المتوسط على ٤٧٥٢ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل من نصف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وعلاوة على ذلك فإن مرتبات المدرسين الحاصلين على الحد الأدنى من التدريب لا تزيد مع تزايد سنى الخبرة . وبالنسبة للمدرسين الحاصلين على مؤهل تعليمى (ويمثلون ٧٠٪ من القوة العاملة العامة من المدرسين) ، تتزايد المرتبات بنسبة ٢٨% على أجر بداية العمل وتصل إلى قمة جدول المرتبات بعد ٢٠ سنة . وحتى رغم انخفاض علاوات الدخل الخاصة بالخبرة ، يسعى المعلمون للحصول على مؤهلات تعليمية ؛ لأنها أحد شروط التعيين فى المدارس العامة التى توفر درجة أعلى من درجات الاستقرار الوظيفى .

للحصول على البيانات انظر جدول A4 .


PERU
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
WEI countries with higher GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64
86
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
774
869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
28
29
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
4 752
10 820
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
13.9
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
33.4
42
%
20
GDP per capita
0
4 534
5 360
22 000
PPP dollars
20 700

الفلبيين

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو

ورومان باكانى Roman BACANI وليليا روسيز Lilia ROCES

يتعين على النظام التعليمى فى الفلبيين أن يتكيف مع قاعدة كبيرة وسريعة النمو من العملاء . ففى عام ١٩٩٩ كان السكان فى سن الدراسة يمثلون ٣٦٪ من إجمالى السكان ، ومن المتوقع أن تتزايد أعداد السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة بنسبة ١٠٪ أخرى خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ . وهناك موارد محدودة لا تكفى للطلب المتزايد على التعليم . والفلبيين واحدة من أدنى الدول بين دول المؤشر العالمى من حيث نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، ٣٥٨٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل كثيرًا من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى والذى يبلغ ٥٥٥٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ومن ثم لا غرابة فى أن يقل أمد الدراسة فى الفلبيين ما يقرب من سنة واحدة عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج طلاب الصف الثامن فى مادة الرياضيات ، طبقا لتقييم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، تعد أدنى النتائج بين دول المؤشر العالمى .

وفى الوقت نفسه فإن معدلات التخرج من التعليم الثانوى العالى أعلى بدرجة كبيرة من معدلات دول المؤشر العالمى ، إذ إن ٥٧٪ من سكان فئة عمرية معينة قد أكملوا التعليم الثانوى العالى . وربما يكون السبب وراء هذا المعدل المرتفع فى جزء منه إلى القصر النسبى لفترة التعليم الثانوى العالى والمتوسط فى الفلبيين .

ويشير مستوى مؤهلات المدرسين الحاليين إلى الالتزام القومى بالتعليم . فالفلبيين هى الدولة الوحيدة بين دول المؤشر العالمى التى أتم فيها جميع المدرسين الحاليين ، بدءا من التعليم الأساسى وحتى الثانوى ، مستوى التعليم الجامعى .

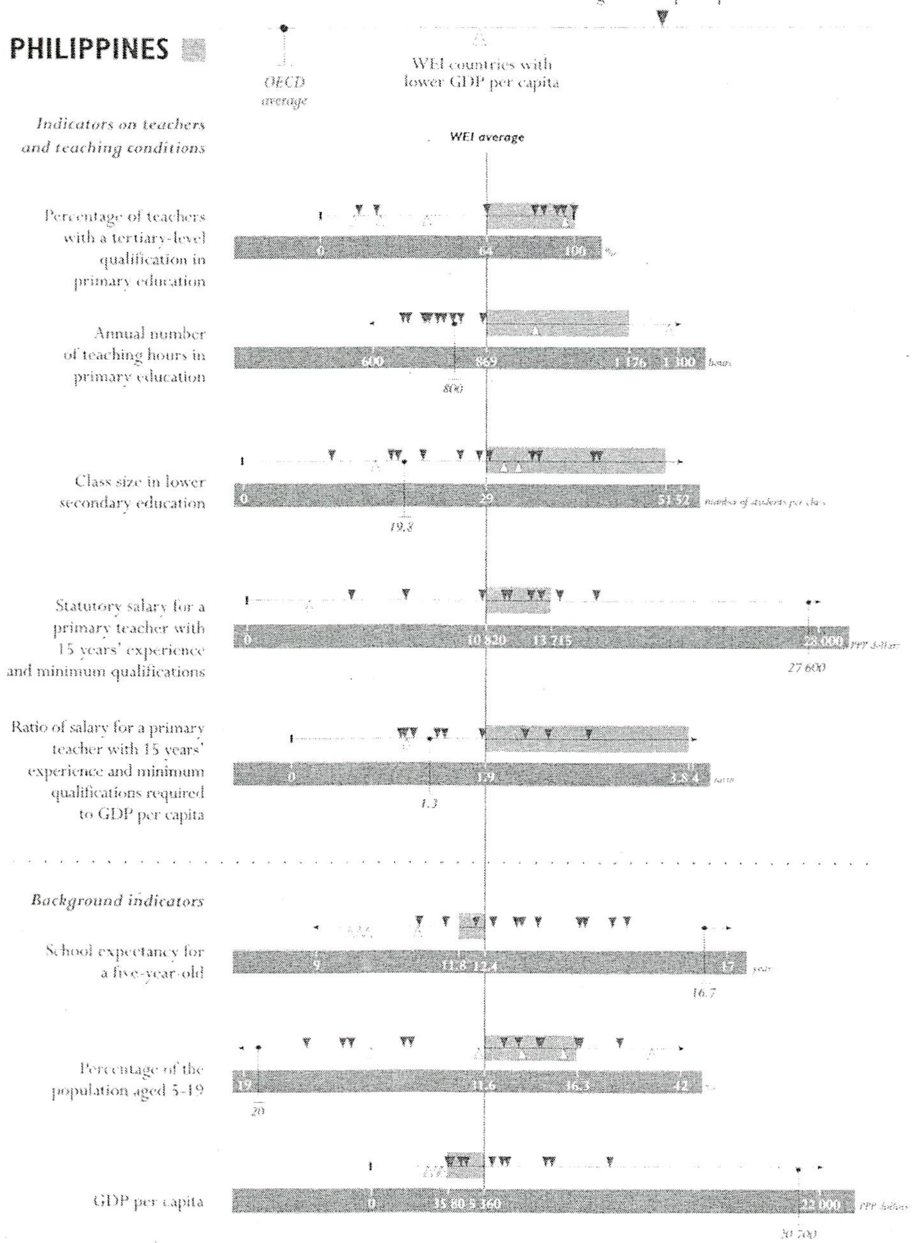
وتتميز ظروف عمل المدرسين فى الفلبيين بارتفاع أعباء التدريس السنوية وزيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد مع الارتفاع النسبى للأجور . ففترة التدريس فى الفلبيين ، التى تصل

إلى ١١٧٦ ساعة فى جميع مراحل التعليم ، تكون أعلى بنسبة تتراوح بين ٣٣٪ و ٤٤٪ عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، ويعتمد ذلك على مستوى التعليم ، وهو أعلى أيضا من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وتنص اللوائح على أن يعمل المدرسون ست ساعات يوميًا يقومون خلالها بالتدريس الفعلى . وهى تأتى فى المرتبة الثانية من حيث حجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى (٣٢ طالبًا فى الفصل فى المتوسط) وترتفع كثيرا عن ذلك فى التعليم الثانوى (٥٠ طالبًا) .

ونظرا لأن المرتب القانونى للمدرس فى منتصف حياته المهنية يصل إلى ١٣٧١٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية (بما فيها الحوافز) ، فإن المدرسين فى الفلبيين يحصلون على أجر أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . إذ يزيد أجر مدرسى التعليم الأساسى بنسبة ٣٠٪ عن المتوسط السائد فى تلك الدول ، وأعلى كثيرا عن المتوسط السائد فى العديد من الدول التى يتمتع فيها الفرد بنصيب أعلى من الناتج المحلى . وإذا عبرنا عن ذلك باعتباره يمثل نسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلى ، فإن مرتبات المدرسين تكون من أعلى المرتبات بين دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى . ويتم دفع أجر إضافى مقابل ساعات التدريس الإضافية ، والنشاطات الأخرى الخارجة عن نشاطات المدرسة وأية نشاطات أخرى تخرج عن نطاق المهام المعتادة المتعارف عليها . وقد تؤدى هذه الحوافز إلى زيادة الأجر الأساسى بنسبة تصل إلى ٣٠٪ .

ويأتى مدرسو التعليم الأساسى فى الفلبيين فى المقدمة بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية من حيث ارتفاع نسبة المدرسين المتقدمين فى العمر . إذ إن ٤٤٪ من مدرسى التعليم الأساسى تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة . وهذه النسبة أقل كثيرًا من ذلك فى مرحلة التعليم الثانوى .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .


PHILIPPINES
OECD average
WEI countries with higher GDP per capita
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
869
1 176
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
29
51 52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 820
13 715
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.9
3.8 4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
11.8 12.4
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
36.3
42
%
20
GDP per capita
0
3 580 9 360
22 000
PPP dollars
30 700

روسيا الاتحادية

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
والكسندر سافلييف Alexander SAVELYEV

يشهد نظام التعليم فى روسيا الاتحادية – على النقيض من دول المؤشر العالمى الأخرى – تدهورا خطيرا فى قاعدة عملائه . ففى الفترة بين ١٩٩٥ و ٢٠٠٠ انخفض عدد السكان من الأطفال فى سن التعليم الأساسى بمقدار السدس ، ومن المتوقع أن ينخفض مرة أخرى بنسبة ٢٥٪ خلال العقد القادم . حيث تبلغ نسبة الأطفال فى سن التعليم الأساسى فى الوقت الراهن ٢٢,٤٪ ، وهى أصغر نسبة بين دول المؤشر العالمى رغم أنها لا تزال أعلى من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

والطفل الروسى البالغ من العمر خمس سنين يحصل على ١٢,٢ سنة من سنوات الدراسة (تشمل جميع مراحل التعليم) ، وهو معدل مماثل لمعدلات دول المؤشر العالمى . وعلى أية حال فقد أشارت نتائج اختبارات الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعامى ١٩٩٥ و ١٩٩٩ إلى ارتفاع جودة النتائج التعليمية نسبيًا فى روسيا الاتحادية . حيث سجلت أعلى درجة فى نتائج الصف الثامن لمادة الرياضيات بين جميع دول المؤشر العالمى الثمانى التى شاركت فى الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، وكانت قريبة للغاية من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . ويعد انخفاض معدلات الرسوب والإعادة مؤشرًا آخر على ارتفاع درجة الكفاءة الداخلية فى نظام التعليم .

وعدد ساعات التدريس المطلوبة من مدرسى التعليم الأساسى ، ٦٨٦ ساعة سنويًا ، هى أقل معدل بين دول المؤشر العالمى وأقل أيضًا كثيرًا من نظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والتى تبلغ ٨٠٠ ساعة فى المتوسط . وتتم موازنة انخفاض ساعات الإشراف على الطلاب بالانخفاض النسبى لعدد الطلاب فى الفصول . فمتوسط عدد الطلاب الذى يبلغ ١٨ طالبًا

فى الفصل الواحد يقل بنحو عشرة طلاب عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى . ونسبة الطالب – المدرس ، وهى ١٥ طالبًا لكل مدرس فى التعليم الأساسى ، هى أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى ، وتقل أيضًا عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

ومهنة التدريس فى روسيا تكاد تقتصر على النساء . إذ إن جميع مدرسى التعليم الأساسى ، ٩٨٪ ، من النساء ، بل وكذلك فى مرحلة التعليم الثانوى ، ولاتوجد دولة أخرى فى دول المؤشر العالمى أو منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بها مثل هذه النسبة المرتفعة من النساء العاملات بالتدريس . وثمانون بالمائة من جميع مدرسى التعليم الثانوى العالى من النساء .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4.


WEI countries with
higher GDP per capita
RUSSIAN FEDERATION
OECD average
WEI countries with
lower GDP per capita
Indicators on teachers
and teaching conditions
WEI average
Student-teacher ratio
(primary education)
15 17.6 25 45
18
Annual number
of teaching hours
in primary education
600 686 869 1 300
800
Class size in lower
secondary education
0 18 29 52
19.8
Total intended instruction
time per year for students
12 to 14 years of age
(in hours)
2 000 2 952 3 271 5 000
2 781
Background indicators
Percentage of students
repeating current grade
(primary education)
0 1.2 6.1 25
School expectancy for
a five-year old
9 12.2 12.4 17
16.7
Percentage of the
population aged 5-19
19 22.3 31.6 42
20
GDP per capita
0 5 360 6 271 22 000
20 700

تايلاند

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وسيريفارن سافستيوات Sarivarn SVASTIWAT

تأتى تايلاند بعد روسيا الاتحادية من حيث انخفاض نسبة السكان فى سن الدراسة ، حيث يقع ٢٥ ٪ من السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ، وهى نسبة تقع بين النسبة السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٢٠٪) ودول المؤشر العالمى (٣١,٦٪) . وبالإضافة إلى ذلك من المتوقع تناقص السكان فى سن الدراسة بنسبة ١٠% إضافية فى المجموعة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٤ سنة وبنسبة ١٣٪فى المجموعة العمرية من ١٥ سنة إلى ١٩ سنة خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ . ورغم الانكماش الاقتصادى المستمر ما زال نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى تايلاند ، ٥٧٥٧ دولار مكافئ القوة الشرائية ، أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى .

وأمد الدراسة فى تايلاند مرتفع ، ١٣,١ سنة للمشاركين المتفرغين تمامًا ، بالمقارنة بالمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ١٢ سنة . وبالإضافة إلى ذلك توفر تايلاند قدرًا كبيرا من التعليم للكبار غير المتفرغين ، والذى يمثل نحو خمس سنين أخرى من أمد الدراسة . والدرجة التى حققتها تايلاند فى نتائج الصف الثامن لمادة الرياضيات فى التقويم الخاص بالدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، وهى ٤٦٧ نقطة ، كانت أقل من المتوسط الدولى ، (٤٨٧ نقطة) ، وبذلك جاءت فى المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمى الثمانى التى شاركت فى الدراسة .

والمدرسون العاملون فى تايلاند متعلمون تعليمًا جيدًا ، حيث يحمل ٨٢% من مدرسى التعليم الأساسى مؤهلا جامعيا . وهى نسبة أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ،

وتشترط اللوائح الحصول غلى تدريب جامعى لمدة أربع سنوات (منها ١,٥ سنة لدراسة طرق أصول التدريس والتدريب العملى) للملتحقين الجدد بالمهنة .

ومرتبات المدرسين مرتفعة نسبيًا . إذ تأتى مرتبات مدرسى التعليم الأساسى ، التى تصل إلى ١٤٢٠٨ دولارات مكافئ القوة الشرائية ، فى المرتبة الثانية من حيث الارتفاع بين دول المؤشر العالمى ، حيث ترتفع عن المتوسط السائد فيها بنسبة ٣١٪ ، وهى أعلى من المتوسط السائد فى العديد من الدول التى تتمتع بقدر أكبر من نصيب الفرد من الدخل القومى . وعند المقارنة بنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، تأتى مرتبات المدرسين فى تايلاند فى المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمى ، حيث تصل مرتبات مدرسى التعليم الأساسى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية إلى ٢,٥ مرة ضعف نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، وهو أعلى كثيرًا من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (١,٣ مرة) ودول المؤشر العالمى (١,٩ مرة) . ولا تتباين مرتبات المدرسين فى تايلاند تباينًا كبيرًا مع مستوى التعليم الذى يعملون فيه ، ولكنها تزيد مع زيادة كل من سنى الخبرة (تزيد بنسبة ٢٥٠٪ على سنوات الخبرة الخمس عشرة الأولى) وارتفاع المؤهلات (حيث يصل الفرق بين الحد الأدنى والحد الأقصى من المؤهلات إلى ٤١٪) .

وهذه المرتبات المرتفعة نسبيًا تبدو جذابة للغاية إذا وضعنا فى الاعتبار انخفاض عبء العمل نسبيا للمدرسين ، ٧٦٠ ساعة تدريس سنويا فى التعليم الأساسى ، بالمقارنة بمتوسط ٨٠٠ ساعة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، و ٨٦٩ ساعة فى دول المؤشر العالمى .

وعلى أية حال يتم تعويض ظروف العمل الجذابة تلك بزيادة حجم الفصول ، إذ يصل متوسط حجم الفصل فى التعليم الثانوى المتوسط إلى ٤٢ طالبًا ، أى أكثر من ضعف المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (١٩,٨ طالبًا) ، وأعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى بمقدار الثلث (٣٢ طالبًا) . وهذه الفصول الكبيرة ترجع أساسًا إلى ارتفاع عدد ساعات الإشراف ، ٣٥٠٠ ساعة سنويًا ، وانخفاض أعباء التدريس الملقاة على المعلمين.

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

THAILAND

WEI countries with higher GDP per capita

OECD average

WEI countries with lower GDP per capita

Indicators on teachers and teaching conditions

WEI average

Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education

0 64 82 100 %

Annual number of teaching hours in primary education

600 760 869 1 300 hours

800

Class size in lower secondary education

0 29 42 52 number of students per class

19.8

Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications

0 10 820 14 208 28 000 PPP dollars

27 600

Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita

0 1.9 2.5 4 ratio

1.3

Background indicators

School expectancy for a five year-old

9 13.1 12.4 17 years

16.7

Percentage of the population aged 5-19

19 24.9 31.6 42

20

GDP per capita

0 5 360 5 757 22 000 PPP dollars

20 700

تونس

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو

رغم أن النسبة الحالية من السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ٣٤٪ ، ما زالت أعلى كثيرًا من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، فإنه من المتوقع انخفاض أعداد الأطفال فى هذه الفئة العمرية خلال العقد القادم . وقد بدأ هذا الانخفاض فى منتصف عقد التسعينيات ومن المتوقع أن يتناقص بنسبة ٥٪ أخرى فى الفترة بين ٢٠٠٠ و ٢٠١٠ . وبلغة الموارد الوطنية المتاحة ، يرتفع نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، حيث يبلغ ٥٧٣١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ويرتفع أمد الدراسة فى تونس عن المعدل المعتاد ليصل إلى ١٣,٤ سنة ، وبذلك تفوق جميع دول المؤشر العالمى التى يقل فيها نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ويرتفع بمقدار سنة كاملة عن المتوسط السائد فى دولتين من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، التى يرتفع فيها نصيب الفرد من الناتج المحلى . وعلى أية حال يرجع هذا المعدل المرتفع لأمد الدراسة إلى ارتفاع معدلات المشاركة فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، وكذلك إلى ارتفاع معدلات الرسوب والإعادة فى صفوف الدراسة ، حيث يبلغ معدل الرسوب فى المرحلة الثانوية فى تونس أعلى معدل له بين دول المؤشر العالمى . ومن بين الآثار الأخرى لذلك أن ارتفاع معدلات الرسوب يؤدى إلى زيادة حجم الفصول ، التى تعد بالفعل الأكبر من نوعها بين دول المؤشر العالمى . ونتائج تحصيل مادة الرياضيات فى تونس ، طبقًا لتقويم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، تشير إلى أنها تكاد تماثل المعدل السائد بين دول المؤشر العالمى التى شاركت فى الدراسة ، ولكنه أقل من المعدل الدولى السائد طبقًا للدراسة نفسها .

واستثمار تونس فى الموارد البشرية والمالية يعد من أعلى الاستثمارات بين دول المؤشر العالمى ، إذ إن الإنفاق العام على التعليم الأساسى والثانوى ، باعتباره نسبة من نصيب الفرد من الناتج المحلى ، يأتى فى المرتبة الثانية من حيث الارتفاع بين هذه الدول (٥,٤٪) . وبالمثل

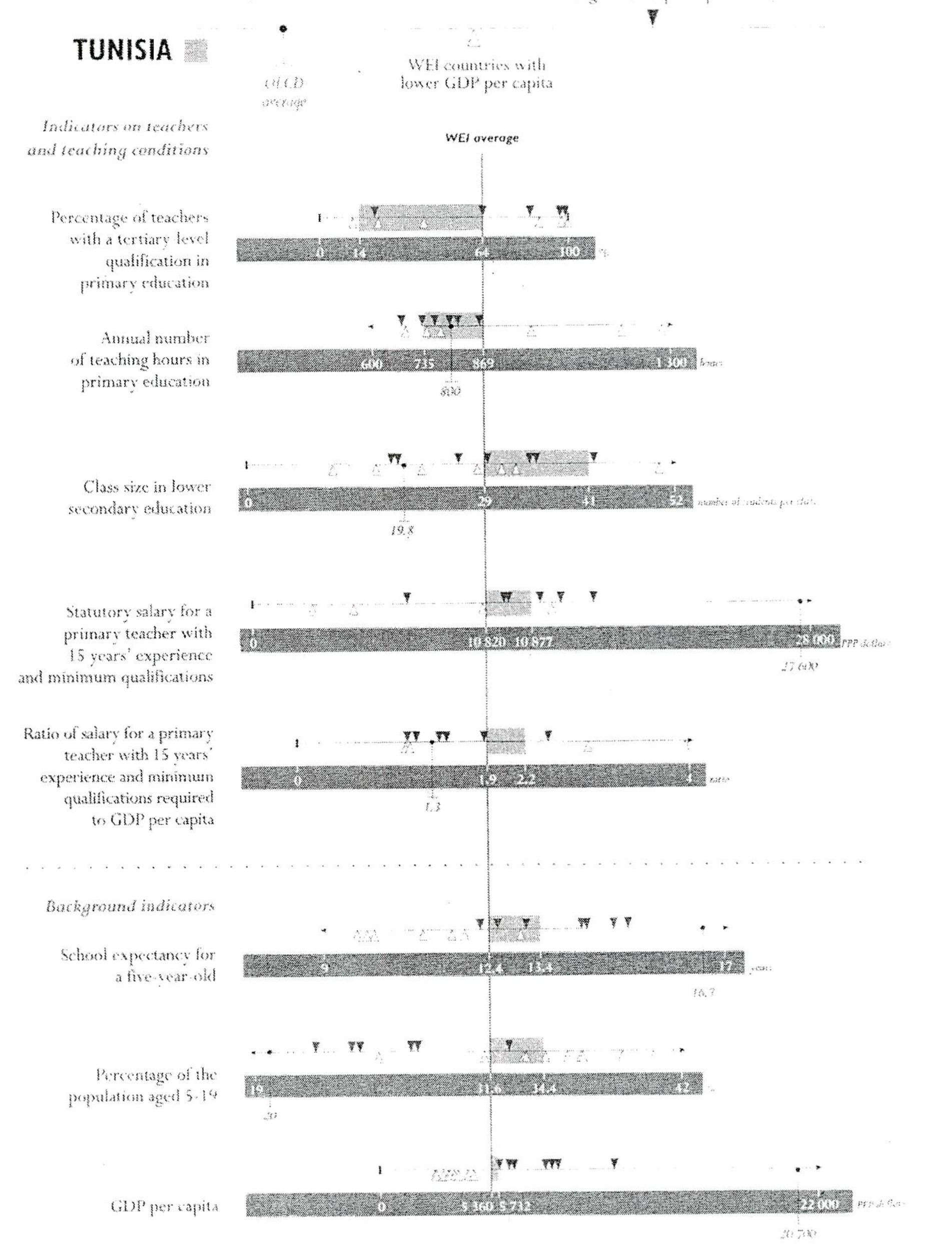
توجد فى تونس أعلى نسبة من القوة العاملة من المدرسين العاملين فى التعليم الأساسى والثانوى بين جميع دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى ، حيث تصل إلى ٦٪ .

ونسبة حملة المؤهلات الجامعية بين المعلمين الحاليين منخفضة نسبيًا فى مرحلة التعليم الأساسى (١٥٪) ولكنها ترتفع إلى ٨٤٪ و ٩٦٪ فى مرحلتى التعليم الثانوى المتوسط والعالى على التوالى . وفى عام ١٩٩٩ استحدثت وزارة التربية والتعليم اختبارًا جديدًا لإلحاق المدرسين بالتعليم الثانوى ، حيث يشترط حصول المدرسين على درجة الماجستير على الأقل . وبالإضافة إلى ذلك يحظى التدريب المستمر للمدرسين الحاليين بأولوية قصوى فى الجهود المبذولة فى تونس لإصلاح التعليم . فمنذ عام ١٩٩١ بدأ تطبيق برنامج مكثف للتدريب فى أثناء العمل لجميع المدرسين يحصلون خلاله على ٣٠ ساعة سنويًا من التدريب المجانى .

وتتميز ظروف عمل المدرسين بانخفاض أعباء التدريس عن المعدل المعتاد مع زيادة حجم الفصول ، إذ يطلب إليهم تقديم ٧٣٥ ساعة تدريس سنويًا فى مرحلة التعليم الأساسى و ٥٤٨ ساعة فى التعليم الثانوى ، ويعد هذا الرقم الأخير أقل معدل بين دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الثانوى . وهذا الانخفاض النسبى فى أعباء التدريس يفسر جزئيًا السبب وراء زيادة حجم الفصول عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى رغم اعتدال نسبة الطالب – المدرس، حيث يقدر حجم الفصل فى التعليم الأساسى بنحو ٣١ طالبًا فى الفصل و ٤١ طالبا فى التعليم الثانوى .

ومرتبات المعلمين مرتفعة مقارنة بنظيرتها السائدة فى دول المؤشر العالمى ، وبنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . حيث يحصل مدرس التعليم الأساسى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية على ١٢٨٧٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وبذلك يزيد بنسبة ١٩٪ عن المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ، وبنحو ٢,٢ مرة ضعف نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . وتزيد هذه النسبة لتصل إلى ٢,٩ مرة بالنسبة لمدرسى التعليم الثانوى المتوسط المتمرسين وإلى ٣,٤ مرة بالنسبة لمدرسى التعليم الثانوى العالى . وقد ارتفعت مرتبات المدرسين فى الآونة الأخيرة لتتساوى مع مرتبات الموظفين الإداريين ممن يحملون مؤهلات مماثلة ، بينما يحصل المدرسون العاملون فى مناطق ريفية على مساعدة مالية إضافية .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



TUNISIA
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
WEI countries with higher GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary level qualification in primary education
0
14
64
100
Annual number of teaching hours in primary education
600
735
869
1 300
800
Class size in lower secondary education
0
29
41
52
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 820
10 877
28 000
17 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.9
2.2
4
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
13.4
17
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
34.4
42
GDP per capita
0
5 360
5 712
22 000

أورجواى

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو

ومارا بيريز تورانو Mara PEREZ TORRANO

تتمتع أورجواى بثالث أعلى معدل بين دول المؤشر العالمى من حيث نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى (٨٦٠٢ من الدولارات مكافئ القوة الشرائية) وأقل نسبة من السكان فى سن الدراسة ، إذ إن ٢٤ ٪ فقط من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ١٥سنة إلى ١٩ سنة ، مما يجعلها أقرب إلى متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٢٠٪) منها إلى متوسط دول المؤشر العالمى (٣٢٪) .

والطفل البالغ من العمر خمس سنوات يمكنه المشاركة فى التعليم الرسمى لمدة ١٥,٢ سنة ، وهو ثانى أعلى معدل بين دول المؤشر العالمى ويقل بنحو ١,٥ سنة فقط عن متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

وقد تحققت معدلات المشاركة المرتفعة رغم انخفاض الإنفاق النسبى على مدارس التعليم الأساسى والثانوى . إذ إن ٢,١٪ فقط من إجمالى الناتج المحلى ينفق على المؤسسات التعليمية ، وهو يقل كثيرا عن المعدلات السائدة فى دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

والأوضاع الاقتصادية والديموغرافية المواتية بوجه عام لا تنعكس فقط فى شكل ارتفاع معدلات المشاركة ، ولكن أيضًا فى شكل تمتع المدرسين بظروف عمل أفضل من المعتاد . فالفصول صغيرة بدرجة كبيرة فى التعليم الأساسى ، حيث تقل عن ١٣ طالبًا فى المتوسط (وهو نصف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى) . وتقل أيضًا عن متوسط هذه الدول فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط حيث تبلغ ٢٦ طالبًا فى الفصل فى المتوسط . وتقل ساعات

التدريس أيضًا عن نظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمي، حيث تصل إلى ٧٣٢ ساعة لمدرسى التعليم الأساسى و ٧١٢ ساعة لمدرسى التعليم الثانوى .

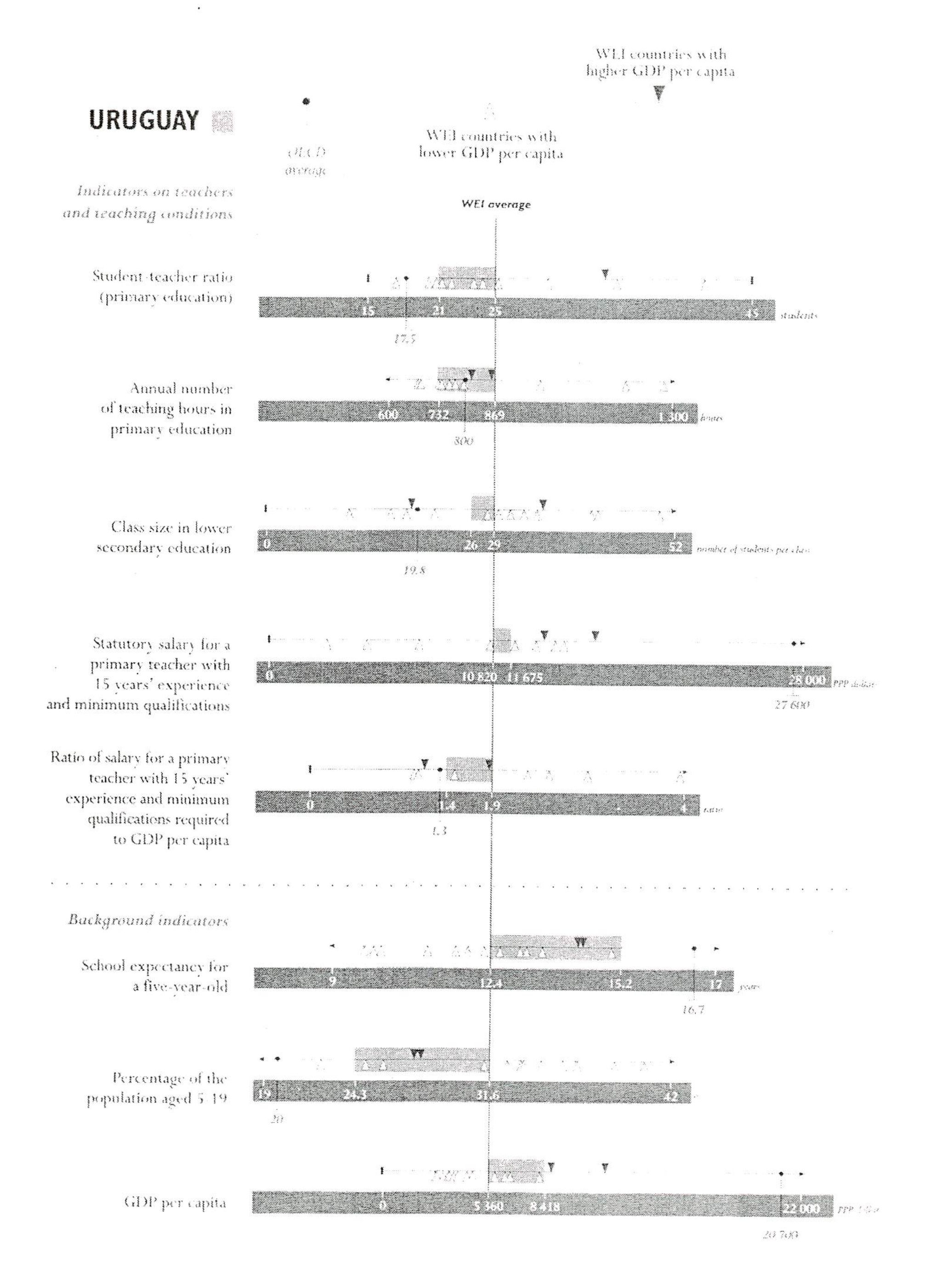
ويرجع انخفاض حجم الفصول نسبيًا فى التعليم الثانوى المتوسط أساسًا إلى انخفاض نسبة الطالب - المدرس ، حيث إنها أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى . وعلى أية حال يرجع العامل الأساسى وراء صغر حجم الفصول فى التعليم الأساسى إلى انخفاض عدد ساعات الإشراف ، حيث يصل عدد هذه الساعات المقررة للإشراف إلى نصف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى (٤٥٥ ساعة سنويا) .

ويعـــد تدعيم التدريب الأولى والمستمر للمدرسين أحد الأولويات الرامية إلى تحسين جودة التعليم ؛ فالهدف هو وضع نظام للتدريب الأولى وتحديث وترقية عملية تدريب مدرسى الفصول والنظار والمشرفين الحاليين .

ويشترط الحصول على مؤهل جامعى (ISCED 5B) للعمل بمهنة التدريس فى جميع مراحل التعليم . وتتراوح فترة المؤهل بين ثلاث سنوات لمعلمى التعليم الأساسى وأربع سنوات بالنسبة لمعلمى الثانوى .

والمرتبات القانونية للمدرسين حينما يصلون إلى منتصف حياتهم الوظيفية تكون متماثلة بالنسبة لمدرسى التعليم الأساسى والثانوى (١١٦٧٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية متضمنة الحوافز) ، حيث تصل إلى ١,٤ مرة ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلى فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط و ١,٥ مرة ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلى فى مرحلة التعليم الثانوى العالى . وهذه المعدلات تقترب من معدلات دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وأقل من معـــدلات دول المؤشر العالمى . وتعتبر الحوافز جزءًا أساسيًا من مرتبات المعلمين فى أورجواى ، وقد ترفع الأجر الأساسى بنسبة ٨٥٪ .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



URUGUAY
WEI countries with higher GDP per capita
WEI countries with lower GDP per capita
OECD average
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Student-teacher ratio (primary education)
15
21
25
45
students
17.5
Annual number of teaching hours in primary education
600
732
869
1 300
hours
800
Class size in lower secondary education
0
26
29
52
number of students per class
19.8
Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications
0
10 820
11 675
28 000
PPP dollars
27 600
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita
0
1.4
1.9
4
ratio
1.3
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
12.4
15.2
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
24.3
31.6
42
20
GDP per capita
0
5 360
8 418
22 000
20 700

زيمبابوى

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وفاريا شوجا Farai CHOGA

نظرا لأن زيمبابوى تأتى فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى للتعليم من حيث انخفاض نصيب الفرد من الناتج المحلى ، ٢٧٠١ من الدولارات مكافئ القوة الشرائية ، وبها أكبر نسبة من السكان فى سن الدراسة ، ٤٠٪ ، يواجه نظام التعليم فيها تحديات كبيرة من أجل تحسين أوضاعه .

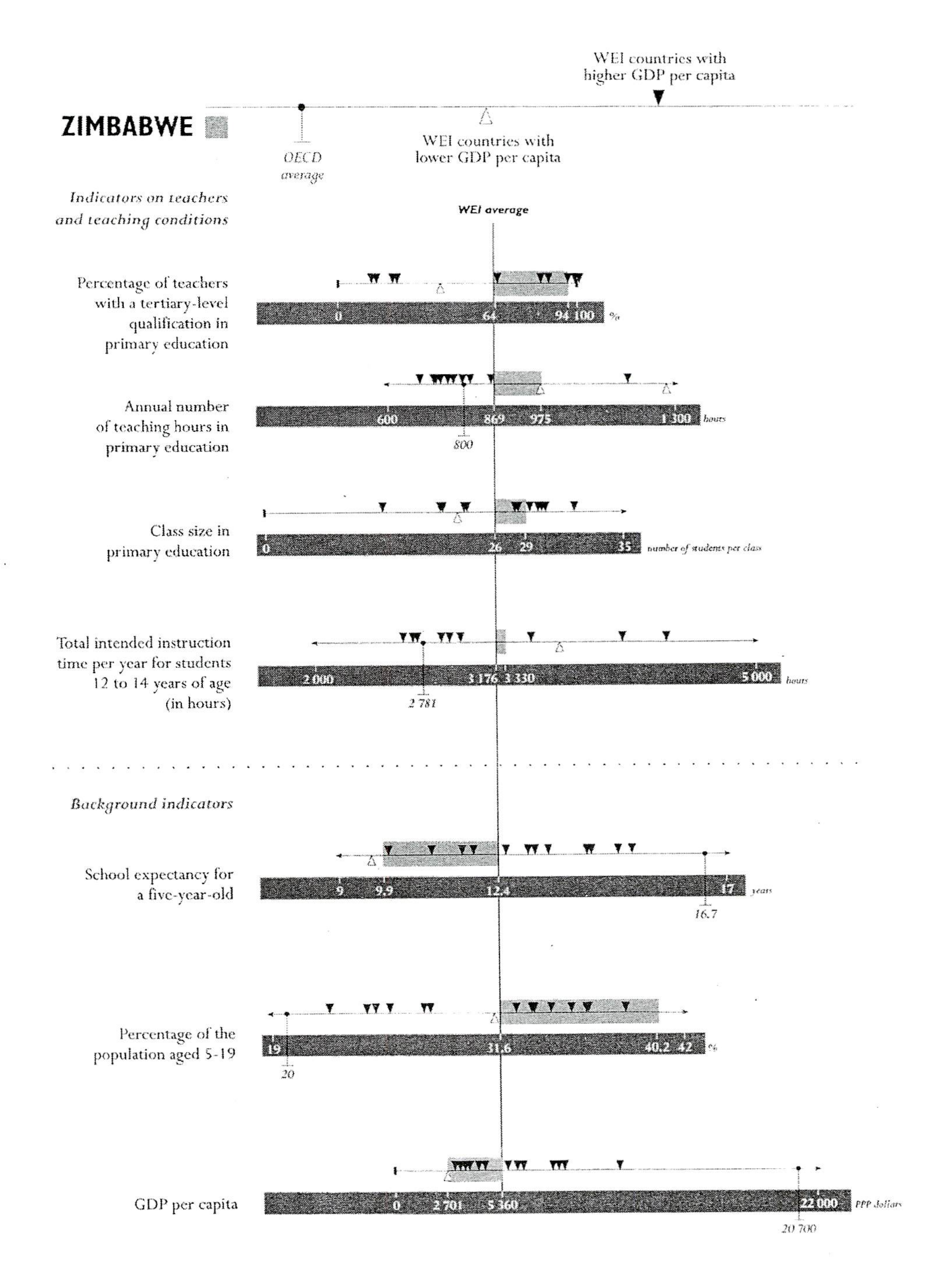
ومن ثم لا غرابة فى انخفاض معدلات المشاركة فى التعليم فى زيمبابوى . إذ يصل أمد الدراسة إلى ٩,٩ سنة فقط (بجميع مراحل التعليم) بالنسبة للطفل فى عمر خمس سنوات ، أى أقل بنحو ثلاث سنوات عن معدل دول المؤشر العالمى . وبالإضافة إلى ذلك يقل أمد الدراسة عن ذلك بسنة كاملة بالنسبة للفتيات .

وفى الوقت نفسه تنفق زيمبابوى نسبة أكبر من الدخل القومى على المؤسسات التعليمية (١١,٦٪) مقارنة بأية دولة أخرى من دول المؤشر العالمى . والإنفاق على الطالب الواحد ، الذى يصل إلى ٧٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الأساسى ، أعلى بنحو ست مرات عن نظيره فى إندونيسيا ، مثلا ، التى تماثلها من حيث نصيب الفرد من الناتج المحلى . وفى مرحلة التعليم الثانوى ، يرتفع أيضًا الإنفاق على كل طالب ، الذى يصل إلى ١١٧٩ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، إلى أكثر من ضعف نظيره فى إندونيسيا .

والتحدى الرئيسى الذى تواجهه زيمبابوى هو توسيع نطاق المشاركة فى التعليم . ولكى تحقق هذا الهدف أصبح لديها بالفعل مدرسون مؤهلون تأهيلا جيدًا ، حيث يحمل ٩٤٪ من مدرسى التعليم الأساسى و ٩٩٪ من مدرسى التعليم الثانوى مؤهلا جامعيًّا .

وتتميز ظروف عمل المدرسين فى زيمبابوى بارتفاع ساعات التدريس عن المتوسط الشائع (حيث تصل إلى ٩٧٥ ساعة سنويًّا فى التعليم الأساسى ، و ٩٣٦ ساعة فى التعليم الثانوى) بالإضافة إلى صغر حجم الفصول . ويوجد فى زيمبابوى أصغر معدل لحجم الفصول بين دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، ١٦,٥ طالبًا، وهو أقل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الذى يبلغ ١٩,٨ طالبًا وأعلى من نصف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وفى مرحلة التعليم الأساسى يرتفع حجم الفصل فى زيمبابوى (٢٩,٣ طالبًا قليلا عن متوسط دول المؤشر العالمى (٢٥,٩ طالبًا) .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .


ZIMBABWE
WEI countries with higher GDP per capita
OECD average
WEI countries with lower GDP per capita
Indicators on teachers and teaching conditions
WEI average
Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education
0
64
94
100
%
Annual number of teaching hours in primary education
600
869
975
1 300
hours
800
Class size in primary education
0
26
29
35
number of students per class
Total intended instruction time per year for students 12 to 14 years of age (in hours)
2 000
3 176
3 330
5 000
hours
2 781
Background indicators
School expectancy for a five-year-old
9
9.9
12.4
17
years
16.7
Percentage of the population aged 5-19
19
31.6
40.2
42
%
20
GDP per capita
0
2 701
5 360
22 000
PPP dollars
20 700

ملاحق

تقدم هذه الملاحق البيانات المستخدمة فى هذا الكتاب بالإضافة إلى المعلومات المهمة الخاصة بالتعريفات والأساليب المتضمنة فى هذه البيانات . والوثائق الكاملة الخاصة بمصادر البيانات الوطنية وأساليب الحساب منشورة فى طبعة ٢٠٠١ من كتاب " التعليم فى نظرة سريعة " الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومتاحة أيضا على الموقع التالى على الإنترنت :

http://www.oecd.org/els/education/ei/index.htm

ويضم الكتاب الملاحق الخمسة التالية:

- **ملحق A1** : يقدم معلومات عامة تتعلق بتغطية البيانات وفترات الإحالة والمصادر الرئيسية للبيانات .
- **ملحق A2** : يقدم التعريفات والملاحظات المهمة لفهم المؤشرات المعروضة فى هذا الكتاب (تم ترتيب الملاحظات ترتيبًا هجائيًا) .
- **ملحق A3** : يقدم إحالة بين الجداول والملاحظات .
- **ملحق A4** : مجموعة البيانات الكاملة المستخدمة فى هذا الكتاب .
- **ملحق A5** : يوثق تصنيف البرامج التعليمية لدول المؤشر العالمى للتعليم الثمانى عشرة طبقا للمعيار الدولى لتصنيف التعليم لعام ١٩٩٧ .

** ملحق A1 : ملاحظات عامة

التغطية

رغم أن نقص البيانات ما زال يقيد نطاق بعض المؤشرات فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، فإن تغطية البيانات تمتد ، من حيث المبدأ ، لتشمل نظام التعليم الوطنى برمته بغض النظر عن ملكية أو إشراف المؤسسات المعنية ، وبغض النظر عن آليات تقديم الخدمة التعليمية . وهى تتضمن الطلاب من جميع الفئات وجميع المجموعات العمرية، وذلك مع استثناء واحد نورده فيما يلى : ويشمل الأطفال (بمن فيهم من يصنفون منهم على أنهم ممتازون) والبالغين والوطنيين والأجانب ، بالإضافة إلى الطلاب المقيدين فى برامج التعليم عن بعد أو فى برامج التعليم الخاصة أو فى برامج تعليمية تنظمها وزارات أخرى غير وزارة التعليم ، شريطة أن يكون الهدف الرئيسى للبرنامج هو التنمية التعليمية للفرد . وعلى أية حال لم تدرج نفقات التدريب المهنى والفنى فى مكان العمل ضمن النفقات الأساسية للتعليم وبيانات القيد ، وذلك باستثناء كل من البرامج المدرسية والبرامج التى تعتمد على العمل التى تعد صراحة جزءا من النظام التعليمى . وتمت تغطية النشاطات التعليمية التى تصنف على أنها "للبالغين" أو " غير دورية" ، شريطة أن تتضمن هذه النشاطات دراسات أو محتوى لمادة دراسية مماثلة لبرامج تعليمية دورية مناظرة لها. ويستثنى من ذلك الدورات الدراسية للبالغين المخصصة فى المقام الأول للاهتمامات العامة وإثراء المعرفة الشخصية والترفيه وشغل الفراغ .

فترات الإحالة

سنة الإحالة الخاصة ببيانات الالتحاق والقيد والانتهاء من الدراسة والأفراد التعليميين هى السنة الدراسية ١٩٩٧ / ١٩٩٨ بالنسبة لدول المؤشر العالمى والسنة الدراسية ١٩٩٨ / ١٩٩٩ بالنسبة لدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وسنة الإحالة بالنسبة للبيانات المالية هى السنة

الميلادية ١٩٩٨ لكل من دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وتستخدم معاملات انكماش أسعار المستهلك للناتج المحلى الإجمالى لتعديل البيانات الخاصة بالإنفاق حينما لا تتفق السنة المالية الوطنية مع السنة الميلادية . ولإجراء هذه التعديلات ، يتم تضعيف البيانات الخاصة بالتمويل التعليمى بنسبة مستويات أسعار الناتج المحلى الإجمالى بين السنة الميلادية التى نشرت فيها البيانات ومستويات أسعار السنة الميلادية السابقة لها ، بالنسبة لكسر أجزاء السنة المالية الوطنية التى تتداخل مع السنة المالية السابقة . وينبغى التمييز بين القيدين التاليين عند استخدام هذه المعاملات :

(١) التعديلات المرتبطة بحدوث تغييرات فى مستوى الأسعار العامة (للناتج المحلى الإجمالى) وليس بمستوى أسعار الخدمات التعليمية (بفرض أن تكاليف التعليم تقاس بأرقام الدخل القومى السابق)

(٢) عدم تقديم أية علاوات للنمو الحقيقى فى الإنفاق التعليمى (زيادات فى فرط الانكماش أو زيادات أصغر) والتى ربما تكون قد حدثت فى أثناء فترة التعديل المعنية . ويتم إجراء تعديلات خاصة لحساب المؤشرات التى استخدمت فيها البيانات المالية وبيانات القيد (انظر ما بعده) .

وقد تم تحول بيانات الإنفاق الوطنى الواردة فى هذا الكتاب باستخدام مكافئ القوة الشرائية .

المصادر

اعتمدت معظم البيانات الرقمية الواردة فى هذا التقرير على جمع البيانات السنوية الخاصة بالمؤشر العالمى للتعليم / وحدة التعليم . حيث يقوم المسئولون الحكوميون فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم بتقديم هذه البيانات سنويًا لمنظمة التعاون الاقتصادى ولمنظمة اليونسكو فى شكل استبيانات إلكترونية مفصلة ومنظمة تنظيمًا دقيقًا . وتتألف هذه الاستبيانات من جداول إلكترونية عديدة مرتبة موضوعيًا - حسب الخلفية

الديموغرافية وتمويل التعليم والقيد والملتحقين بالتعليم والخريجين والمناهج الدراسية والأفراد العاملين .

وتتكون المصادر التى استخدمها المسئولون الحكوميون لاستكمال الاستبيانات الإلكترونية غالبا من الدراسات الخاصة بالقوى العاملة أو تعداد السكان أو التوقعات السكانية التى تعتمد على التعداد فى حالة البيانات الخاصة بالخلفية الديموغرافية والتحصيل التعليمى ، والسجلات الخاصة بنظم التعليم ، مثل تعداد المدارس توفر فى معظم الحالات البيانات الخاصة بالمقيدين والملتحقين والخريجين والمناهج الدراسية والأفراد العاملين . والبيانات المالية للتعليم تستقى غالبًا من مصادر خارج وزارات التعليم ، وغالبًا ما تكون مصادر حكومية متخصصة فى شئون التمويل .

والبيانات الخاصة بالخلفيات المالية والاقتصادية الإضافية المستخدمة فى هذا التقرير مستقاة من قواعد بيانات البنك الدولى التى نشر بعضها فى مطبوعته التى صدرت بعنوان " مؤشرات التنمية العالمية" . والمؤشرات الخاصة التى تم استعارتها من قواعد بيانات البنك الدولى تتضمن مؤشرات مكافئ القوة الشرائية ونصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى .

والمصادر الوطنية هى :

الأرجنتين

وزارة التعليم ، تعداد المدارس وإحصائيات السكان لعام ١٩٩٨ .

البرازيل

وزارة التعليم ، وتعداد المدارس لعام ١٩٩٨ وإحصاء التعليم العالى لعام ١٩٩٨ .

المعهد القومى للدراسات والبحوث التعليمية (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ INEP) .

التنسيق الخاص بتطوير العاملين بالتعليم الجامعى (Fundacao Coordenacao de Aperfeicoamento de Pessoal de Nivel Superior) .

مكتب المحاسبة الوطنية / المكتب الوطنى للإحصائيات (DECNA/IBGE- Deprtamento de contas NACIONAIS/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica) .

شيلى

وزارة التعليم ، قواعد بيانات القيد والتحصيل (ISCED 1-3) ، قسم التعليم العالى (ISCED 5-7) ، JUNJI and INTEGRA (ISCED 0)

البنك المركزى ، الحسابات الوطنية .

الصين

وزارة التعليم ، قسم الإحصائيات .

مصر

وزارة التعليم ، تعداد المدارس لعام ١٩٩٨ .

الهند

وزارة تنمية الموارد البشرية .

إندونيسيا

وزارة التعليم ، وإحصاء المدارس لعامى ١٩٩٩ و ٢٠٠٠ وقسم التخطيط ، والمديرية العامة للتعليم العالى .

مكتب الإحصاء والتمويل ،MONE .

الأردن

وزارة التعليم ، التقرير الإحصائى التعليمى لعام ١٩٩٨ / ١٩٩٩ .

ماليزيا

قسم تخطيط التعليم والموارد (EPRD) ، وقسم تعليم المدرسين (TED) ، وإدارة التعليم الفنى والمهنى (TVED) ، وإدارة التعليم العالى (HED) ، وإدارة التعليم الخاص (PED) ، والكلية العسكرية الملكية (RMC) ، وإدارة القوى العاملة (MPD) ، ومجلس وصاية السكان الأصليين (MARA) ، وإدارة الرفاهية الاجتماعية(KEMAS).

باراجواى

توجيه التخطيط والإحصائيات والمعلومات ، وبيانات إحصائيات سنة الأساس ١٩٩٨ (Anuario 1998 Estadustica Educativa) .

بيرو

وزارة التعليم ، تعداد مدارس ١٩٩٨ (قاعدة بيانات) .

الاتحاد الوطنى لرؤساء الجامعات (ANR) ، تقرير سنوى (سنوات متعددة) .

وزارة المالية (MEF)، ميزانية القطاع العام لعام ١٩٩٨ .

معهد الإحصاء الوطنى والمعلومات (INEI) ، الدراسة الوطنية للأسرة لعام ١٩٩٧ (ENNIV) .

الفلبين

DECS,CHED النشرة الإحصائية ، للسنة الدراسية ١٩٩٧ / ١٩٩٨ .

قانون المخصصات العامة لعام ١٩٩٧ / التقرير المالى السنوى للحكومة المحلية ، مكتب مراجعة الحكومة المحلية ، اللجنة المعنية بالمراجعة / التعداد .

روسيا

معهد التعليم العالى .

سيريلانكا

وزارة التعليم ، تعداد المدارس ، ١٩٩٨ .

تايلاند

مكتب لجنة التعليم الوطنى .

تونس

وزارة التنمية الاقتصادية .

أورجواى

وزارة التعليم والثقافة ، قسم التعليم ، إدارة الإحصاء .
وزارة الاقتصاد والمالية .
الإدارة الوطنية للتعليم العام .

زيمبابوى

وزارة التعليم والثقافة والرياضة .

للحصول على توثيق كامل لمصادر البيانات الوطنية وأساليب الحساب الخاصة بدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، يرجع إلى الطبعة الصادرة عام ٢٠٠١ من كتاب "التعليم فى نظرة

سريعـــة" الصادر عن منظـمة التـعاون الاقتصــادى والتنــمية ، أو مـــوقع الإنترنــت (http://www.oecd.org/els/education/ci/index.htm).

للحصول على البيانات الخاصة بكوريا يرجع إلى جمهورية كوريا .

ملحق A2 – التعريفات والأساليب والملاحظات الفنية

حجم الفصل (جدولا ٣٥ ، ٣٦)

حجم الفصل الوارد فى المؤشرات ليس حجمًا تجريبيًا يعتمد على الملاحظة ، وإنما هو رقم نظرى مركب . وهو يمثل حجم الفصل أو حجم المجموعة التى يمكن توقعها طبقًا للوائح الرسمية فى نظم تعليمية سجلت فيها نسب الطالب / المعلم . ويتم حسابه عن طريق ضرب نسبة الطـالب / المعلم فى الزمن المخصص للإشراف على الطلاب مقسومًا على الوقت القانونى للتدريس . ويمكن الاطلاع عل تفسير إضافى لحجم الفصل بالرجوع إلى مربع ٢- ٤ (الفصل الثانى) .

الإنفاق الجارى والإنفاق الرأسمالى (جدول ٧)

الإنفاق الجارى هو الإنفاق على المؤسسات التعليمية الذى يستهلك خلال السنة الحالية ، والذى ينبغى إنفاقه على نحو متكرر لمواصلة إنتاج الخدمات التعليمية . والنفقات البسيطة على مواد المعدات ، التى تقل عن تكلفة حدية معينة تدرج أيضًا ضمن النفقات الجارية .

الإنفاق الرأسمالى يمثل نسبة الإنفاق على المؤسسات التعليمية بالنسبة لرأس المال المكتسب أو المتكون خلال السنة المعنية – أى مقدار التكوين الرأسمالى - بغض النظر عما إذا كان الإنفاق الرأسمالى قد مول من العائدات الجارية أو عن طريق الاقتراض . وتتضمن النفقات الرأسمالية الإنفاق على الإنشاءات والتجديد وعمليات الإصلاح الكبرى للمبانى والإنفاق على المعدات الجديدة أو مبادلة القديم منها . ورغم أن الاستثمار الرأسمالى يتطلب نفقات أولية ضخمة فإن المبانى والتجهـيزات والتســهيلات لها عمـر زمنى يمتد عـلى مدى سنوات عـديدة . ولا يتضمن الإنفاق الرأسمالى نفقات خدمة الدين .

النفقات الخاصة بتعويض الأفراد تشمل إجمالى المرتبات بالإضافة إلى النفقات الخاصة بالتقاعد أو أشكال التعويض الأخرى بخلاف المرتبات (مزايا إضافية) .

وفئة المدرسين تشمل فقط الأفراد الذين يشاركون مشاركة مباشرة فى تعليم الطلاب . وتحت بند النفقات الخاصة بتعويض المدرسين تحدد الدول فى تقاريرها التعويض الكلى للمدرسين المتفرغين بالإضافة إلى تحديد نسبة مناسبة من التعويض للعاملين الذين يقومون بالتدريس جزءًا من الوقت . وبالإضافة إلى النظار والإداريين الآخرين بالمدارس ، تشمل فئة الموظفين من غير المدرسين كلا من المشرفين والموجهين والأخصائيين النفسيين ومسئولى الرعاية الصحية بالمدارس وأمناء المكتبات أو أخصائيى الوسائط التعليمية ، ومطورى المناهج والمفتشين والإداريين التعليميين على المستوى المحلى والإقليمى والوطنى والموظفين المكتبيين والمسئولين عن تشغيل المبانى وصيانتها وأفراد الأمن وعمال النقل وعمال التغذية ... إلخ . وتختلف القائمة المحددة للوظائف الواردة فى هذه الفئة من دولة إلى أخرى .

ونسب النفقات الجارية المخصصة لتعويض المدرسين (المعلمين) وتعويض العاملين الآخرين والتعويض الكلى للموظفين والنفقات الجارية الأخرى (لغير الأفراد) يتم حسابها عن طريق عرض مقدار الإنفاق المعنى باعتباره يمثل نسبة مئوية من إجمالى النفقات الجارية .

صنع القرارات فى التعليم

المؤشرات الخاصة بموقع ونمط صنع القرار فى التعليم مستقاة من استبيان موقع اتخاذ القرار فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم وتشير إلى السنة الدراسية ١٩٩٨/ ١٩٩٩ .

اللامركزية الإقليمية تعنى بتوزيع السلطات بين مستويات الحكومة . وهذا المصطلح ينطوى على بعدين مختلفين :

١- موقع اتخاذ القرار ، أى أنه يحدد أى مستوى من مستويات السلطة هى التى يتخذ فيها القرار .

٢- نمط اتخاذ القرار ، الذى يميز بين الدرجات التى تتمتع عندها المستويات بالاستقلال أو " المشاركة " فى سلطة اتخاذ القرار .

وعند ترجمة المؤشرات وتفسيرها ، من المهم أن ندرك أن النتائج تعتمد على الـ ٣٥ بندا من بنود القرارات المتضمنة فى الدراسة الوارد وصفها فيما يلى . وقد تم اختيار بنود الدراسة بحيث تكون نموذجًا لمجموعة القرارات التى اتخذت فى النظم التعليمية وتمت مراجعتها على هذا الأساس فى الدول المشاركة فى الدراسة . وكل مجال من مجالات القرار يكون له وزن مماثل – وبالتالى تتساوى القرارات فى الأهمية – عند حساب المؤشرات .

وقد قامت بإعداد الاستبيان لجنة من الخبراء الوطنيين لتجنب مشكلات الغموض واختلاف وجهات النظر والآراء . ولكل مستوى من مستويات التعليم ، تم تشكيل لجنة تضم عضوًا من كل مستوى من مستويات صنع القرار الثلاثة الآتية : المستوى الأعلى (الحكومة المركزية) ، المستوى الأوسط (مستوى حكومات الولايات ، أو السلطات أو الحكومات الإقليمية / المحلية ، أو السلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات ، والسلطات أو الحكومات الإقليمية) والمستوى الأدنى (مستوى المدارس الفردية) . وقامت هذه المجموعة باستكمال الاستبيان ووصلت إلى اتفاق فى الرأى بشأن جميع الأسئلة . وبالنسبة لكل مستوى من مستويات التعليم ، تم تشكيل لجنة ثانية من الخبراء تضم ممثلين عن المستويات الثلاثة لصنع القرار وتم تكرار العملية نفسها . ثم قام منسق المؤشر العالمى للتعليم بمراجعة ومقارنة نتائج الدراستين لتحديد نواحى الاختلاف فى إجابات الاستبيان . وفى الحالات التى اختلفت فيها الإجابات ، استخدم منسق المؤشر العالمى للتعليم وثائق المصدر للتوفيق بين نواحى عدم الاتفاق بين اللجنتين .

مستويات صنع القرار

فيما يتعلق بمستويات صنع القرار ، ميز الاستبيان بين ستة مستويات :

الحكومة المركزية : تتألف الحكومة المركزية من كل الهيئات التى تتخذ القرارات أو تشارك فى النواحى المختلفة لصنع القرار على المستوى الوطنى ، بما فى ذلك الهيئات الإدارية (البيروقراطية الحكومية) والهيئات التشريعية (أى البرلمان) .

حكومات الولايات : الولاية هى أول وحدة إقليمية تالية للدولة فى البلدان " الفيدرالية " أو الدول ذات الأنماط المماثلة من الهياكل الحكومية . وحكومات الولايات هى الوحدات الحكومية التى تمثل هيئات اتخاذ القرار على هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات المحلية / الإقليمية : المقاطعة أو الإقليم هو الوحدة الإقليمية الأولى التالية لمستوى الدولة فى الدول التى لا يوجد بها هيكل حكومى فيدرالى أو نمط مماثل له، ويمثل الوحدة الإقليمية الثانية التالية للدولة فى البلدان ذات الهياكل الحكومية" الفيدرالية " أو أنماط الهياكل المماثلة لها . والحكومات أو السلطات المحلية / الإقليمية هى هيئات صنع القرار فى هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات : الإقليم الفرعى هو الوحدة الإقليمية الثانية التالية للدولة فى البلدان التى لا يوجد بها هيكل حكومى " فيدرالى " أو هيكل مماثل له . والسلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات هى هيئات صنع القرار فى هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات المحلية : الوحدة المحلية أو المجتمع المحلى هو أصغر الوحدات الإقليمية فى الدولة التى تتمتع بسلطة حاكمة . وقد تكون السلطة المحلية هى الإدارة التعليمية

داخل حكومة محلية ذات غرض عام أو قد تكون حكومة ذات غرض خاص يقتصر مجال سلطتها على التعليم فقط .

المدرسة أو مجلس إدارة المدرسة أو اللجنة : المنطقة التى تقع فيها المدرسة هى الوحدة الإقليمية التى تقع فى دائرتها أية مدرسة . وهذا المستوى ينطبق على المدرسة الفردية فقط ويشمل الإداريين العاملين بالمدرسة والمدرسين أو مجلس إدارة المدرسة أو اللجنة المعنية والتى يقتصر عملها على هذه المدرسة وحدها . وقد تكون هيئة – أو هيئات – اتخاذ القرار فى هذه المدرسة :

١- مجلس إدارة خارجى لمدرسة ، بحيث يضم سكانًا من المجتمع المحلى الأكبر .
٢- مجلس إدارة داخلى للمدرسة وقد يضم النظار والمدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والطلاب .
٣- مجلس إدارة من الداخل ومن الخارج للمدرسة . ويعتبر أولياء الأمور والمدرسون أحد عناصر مستوى المدرسة .

والتوصيفات الخاصة " بماهية المستوى " الذى تتخذ فيه القرارات التعليمية و" كيفية " اتخاذها تعكس العملية الفعلية لاتخاذ القرارات ، ففى بعض الحالات ، قد يكون مستوى أعلى من مستويات الحكومة هو المسئول مسئولية رسمية أو قانونية عن صنع القرار ، ولكن من الناحية العملية ، يفوض هذا المستوى الحكومى سلطته الخاصة باتخاذ القرار إلى مستوى حكومى أدنى . وعند توصيف عملية اتخاذ القرار الفعلى ، يعرف المستوى الحكومى الأدنى بأنه هو متخذ القرار . وبالمثل قد يتيح المستوى الحكومى الأعلى للمستوى الحكومى الأدنى مجموعة خيارات فى مجال معين من مجالات اتخاذ القرار ، (مثل اختيار الكتب المدرسية الخاصة بمقررات دراسية معينة) . وفى هذه الحالة أيضًا يكون المستوى الحكومى الأدنى هو المتخذ الفعلى للقرار ، ولكن فى إطار عمل يضعه المستوى الحكومى الأعلى . وأخيرًا هناك حالات يكون فيها أحد مستويات الحكومة مسئولا عن قرار فردى ، ولكن تراخى المستوى الأعلى يؤدى إلى اتخاذ القرار من قبل مستوى أقل داخل النظام التعليمى . وإذا تركت مسألة اتخاذ القرار لاختيار أحد

المستويات الدنيا بسبب افتقار المستويات الأعلى للحزم ، فإن المستوى الذى يتخذ القرار بالفعل يكون هو المستوى المشار إليه .

نمط اتخاذ القرار

يشير نمط اتخاذ القرار إلى المسائل المتعلقة بمدى استقلالية اتخاذ القرارات . وقد استخدمت الفئات التالية لتحديد ذلك :

الاستقلال الكامل : ويخضع فقط لأية قيود واردة فى الدستور أو التشريع الخارج عن النظام التعليمى ذاته . وذلك بعد التشاور مع هيئات توجد فى مستوى أعلى داخل النظام التعليمى .

بشكل مستقل ، ولكن داخلا إطار عمل تحدده سلطة أعلى : (مثل أى قانون ملزم ، قائمة الاحتمالات المعدة سلفا ، قيود الميزانية ، ... إلخ) .

أنماط أخرى .

بنود اتخاذ القرار

تنظيم التوجيهات : الهيئات التى تحدد خدمات المدرسة ، والقرارات التى تؤثر على المهن المدرسية ، ووقت التوجيه والإشراف ، واختيار الكتب المدرسية ، وتوزيع التلاميذ والمساعدة المقدمة لهم ، وأساليب التدريس وتقييم واجبات التلاميذ الدورية وأعمالهم .

إدارة الأفراد : وتشمل تعيين الناظر وفصله ، وتعيين المدرسين وفصلهم ، وتعيين أحد الأفراد فى غير وظائف التدريس وفصله من وظيفته ، ومهام وشروط عمل الناظر ومهام وشروط عمل المدرسين وغير العاملين بالتدريس ، وتحديد جداول مرتبات النظار والمدرسين

والموظفين من غير العاملين بالتدريس ، والتدخل فى وظيفة الناظر وفى وظيفة المدرسين وفى وظائف العاملين بغير وظيفة التدريس .

التخطيط والأبنية : إنشاء المدارس أو إغلاقها ، وإنشاء صف دراسى أو إلغاؤه ، وتصميم برامج للدراسة ، واختيار برامج الدراسة التى تقدم فى مدرسة معينة / اختيار المواد التى تدرس فى مدرسة معينة ، وتحديد محتوى المقرر الدراسى ، وتحديد اختبارات التأهيل اللازمة للحصول على شهادة أو دبلومة ، واتخاذ تدابير الاعتماد .

تخصيص الموارد واستخدامها : تخصيص الموارد اللازمة للمدرسين بالمدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة لغير العاملين بالتدريس فى المدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة للإنفاق الرأسمالى على المدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة لنفقات تشغيل المدرسة ، واستخدام الموارد اللازمة للعاملين ، واستخدام الموارد اللازمة للإنفاق الرأسمالى ، واستخدام الموارد اللازمة لنفقات التشغيل .

التحصيل التعليمى (جدولا ٣٢ ، ٣٤)

مستويات التحصيل التعليمى المستخدمة فى جدول ٣٢ و ٣٤ لتصنيف تدريب المعلمين تمثل أعلى مستوى من مستويات التعليم ، التى تم تحديدها طبقا لمعيار التصنيف الدولى للتعليم لعام ١٩٩٧ (ملحق A5) التى أتمها المدرسون أو التى سيتمها المدرسون الحاليون أو المعينون حديثا . ويلاحظ أن العديد من البرامج التعليمية لايمكن تصنيفها بسهولة ، ومحتوى مستوى معين من مستويات معيار التصنيف الدولى للتعليم قد يختلف فيما بين الدول ، بل وحتى داخل الدول بمرور الوقت بين المجموعات العمرية المختلفة .

المؤسسة التعليمية

تعرف المؤسسات التعليمية بأنها كيانات تقدم خدمات تعليمية أو خدمات مرتبطة بالتعليم للأفراد والمؤسسات التعليمية الأخرى . وليس ثمة فرق بين ألا يتوقف تأهيل أى كيان من هذه

الكيانات باعتبـاره مؤسســة تعليميـة عـلى ماهية السـلطة العـامة (إذا كانت هناك أية سلطة) المسئولة عنها .

وتنقسم المؤسسـات التعليمية إلـى أقسام فرعيـة حيث تنقسم إلـى مؤسسـات تعليميـة توجيهيـة ومؤسسات تعليمية غير توجيهية ، والأخيرة لها أهميـة خاصـة لتغطيـة البيانـات المقارنـة المتعلقة بتمويل التعليم . ويستخدم مصطلح " توجيهيـة " لمجرد الإشـارة إلـى الشـروط المباشـرة للتعليم والتعلم .

والمؤسسات التعليمية التوجيهيـة هـى تلك المؤسسـات التـى تزود الأفراد ببرامج تعليميـة تقع ضمن نطاق تجميع بيانات المؤشر العـالمي للتعليم / وحدة التعليم . ومصـطلح " مدرسـة " العـام الوارد فى هذا التقرير يستخدم غالبا للإشارة إلى المؤسسات التعليمية فى مراحل التعليم الأساسى والثانوى ومرحلة ما بعد الثانوى غير الجامعى ، ويستخدم مصطلح " جامعـات " للإشـارة إلـى مرحلة التعليم العالى .

المؤسسات التعليمية غير التوجيهية وهى مؤسسات تعليميـة تقدم خدمات إداريـة أو استشـارية أو مهنيـة لمؤسسـات تعليميـة أخـرى فـى أغلـب الأحـوال . وتشـمل المؤسسـات التعليميـة غيـر التوجيهية الكيانات الآتية:

أ- الكيانات التى تدير مؤسسات تعليمية تشمل مؤسسات مثل الوزارات أو الإدارات التعليمية على المستوى الوطنى وعلى مستوى الولاية والإقليم ، والهيئات الأخـرى التـى تشـرف علـى إدارة التعليم فـى مسـتويات حكوميـة مختلفـة والهيئـات المنـاظرة فـى القطـاع الخـاص (مثل المكاتـب الأسـقفية التـى تشـرف علـى المـدارس الكاثوليكيـة ، والهيئـات التـى تشـرف علـى الالتحاق بالجامعات) .

ب- الكيانات التى تقدم خدمات معاونـة لمؤسسـات تعليميـة أخـرى وتشمل المؤسسـات التـى تقدم دعم تعليمى ومواد تعليمية بالإضافة إلى خدمات تشـغيل المبـانى وصـيانتها . وهـى تعتبر بوجه عام جزءًا من وحدات السلطات العامة ذات الاختصـاصـات العامة .

ج- الكيانات التى تقدم خدمات معاونة تشمل المنظمات المنفصلة التى تقدم خدمات مرتبطة بالتعليم مثل الاستشارات المهنية والنفسية والتسكين فى الصفوف ونقل الطلاب وتغذيتهم وتسكينهم . وفى بعض الدول يقوم بمهام تسهيلات السكن والطعام لطلاب التعليم العالى مؤسسات خاصة لا تسعى عادة وراء الربح ، وقد تدعم من الأموال العامة .

د – المؤسسات التى تشرف على قروض الطلاب أو برامج المنح الدراسية .

هـ – الكيانات التى تقوم بتطوير المناهج الدراسية والاختبارات والأبحاث التعليمية وتحليل السياسة التعليمية .

وتنقسم المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات تعليمية عامة ومؤسسات تعليمية خاصة .

الأفراد التعليميون (جدول ٣١)

يضم الأفراد التعليميون الموظفين المعينين فى المدارس العامة والخاصة وسائر المؤسسات الأخرى . وينقسم الأفراد التعليميون إلى مدرسين وعاملين آخرين . ويشمل الأفراد التعليميون الآخرون مساعدى المدرسين ومساعدى التعليم والأبحاث والأفراد غير التعليميين .

ويضم مساعدو المدرسين ومساعدو التعليم والأبحاث أفرادًا غير مهنيين أو طلابًا يساعدون المدرسين فى تقديم المادة العلمية للطلاب .

يشمل الأفراد غير التعليميين أربع فئات :

١- الدعم المهنى للطلاب يضم موظفين مهنيين يقدمون للطلاب الخدمات التى تدعم عملية تعليمهم . وتضم هذه الفئة أيضًا جميع الأفراد العاملين فى نظم التعليم ممن يقدمون خدمات صحية واجتماعية للطلاب، مثل مستشارى التوجيه والإرشاد وأمناء المكتبات والأطباء وأطباء الأسنان والممرضات والأطباء النفسانيين وعلماء النفس وموظفين آخرين يتولون مسئوليات مماثلة .

٢- إدارة المدرسة والإدارة الأعلى تضم الأفراد المهنيين المسئولين عن إدارة المدرسة وتدبير شئونها والأفراد الذين تنحصر مسئوليتهم الأساسية فى مراقبة الجودة وإدارة المستويات الأعلى للنظام التعليمى .

٣- الأفراد الإداريين على مستوى المدرسة وعلى مستوى أعلى ، وهم جميع الأفراد الذين يعملون على دعم إدارة المدارس وتدبير شئونها والمستويات العليا فى النظام التعليمى .

٤- أفراد التشغيل والصيانة ، ويشملون الأفراد الذين يدعمون عمليات صيانة المدارس وتشغيلها ونقل الطلاب من المدارس وإليها وأمن المدارس وأمور التغذية .

الإنفاق على المؤسسات التعليمية (جداول ٤ ، ٥ ، ٦)

يغطى الإنفاق على المؤسسات التعليمية الإنفاق على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة . كما يشمل النفقات التى تنفقها المؤسسات من جميع المصادر ، العامة والخاصة والدولية . وعلى أية حال ينبغى تعريف الإنفاق على المؤسسات التعليمية على أساس وظائف كل إنفاق محدد ، لأن المؤسسات التعليمية فى دول كثيرة تكون مدمجة ضمن ترتيبات مؤسساتية أكبر ، مثل وحدات الحكومات المحلية ذات الأغراض العامة أو المؤسسات التى تقدم خدمات مرتبطة بالتعليم بجانب خدمات رعاية الطفل ، وتتمثل هذه الوظائف فى : ١- التوجيه (أى التعليم) . ٢- السلع التعليمية (الكتب والمواد التعليمية ، إلخ) التى تقدمها المؤسسات . ٣ – تدريب الصبية المتمرسين وغيرهم من المشاركين فى المدارس المختلطة والبرامج التعليمية التى تعتمد على العمل فى مكان العمل . ٤- الإدارة . ٥- النفقات الرأسمالية والإيجار . ٦- نقل الطلاب والوجبات الغذائية المدرسية وتسكين الطلاب والإقامة الكاملة . ٧ – خدمات الرعاية الصحية للطلاب والإشراف عليهم والاحتياجات التعليمية الخاصة . ٨ – الخدمات التى تقدمها المؤسسات التعليمية للجمهور العام . ٩ – الأبحاث التعليمية وتطوير المناهج الدراسية . ١٠ – الأبحاث والتطوير الذى يتم فى المؤسسات التعليمية العليا .

وتستعرض القائمة الآتية مؤشرًا لماهية نفقات المؤسسات التعليمية التى يجب استبعادها :

١ – رعاية الأطفال أو الرعاية النهارية التى تقدمها المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

٢ – الإنفاق على النشاطات التعليمية التى تخرج عن نطاق جمع بيانات المؤشر العالمى للتعليم / وحدة التعليم . ٣ – المستشفيات التعليمية . ٤ – نفقات خدمة الديون .

قد يتخذ الإنفاق العام المباشر على المؤسسات التعليمية أحد الشكلين التاليين : ١ – مشتريات تحددها الوكالة الحكومية نفسها للموارد التعليمية التى تستخدمها المؤسسات التعليمية (مثل المدفوعات المباشرة التى لمرتبات المدرسين والتى تدفعها وزارة تعليم مركزية أو إقليمية) ٢ – مدفوعات تدفعها الوكالة الحكومية للمؤسسات التعليمية المسئولة عن شراء الموارد التعليمية بنفسها (مثل مخصصات الحكومة أو منحة ضخمة لإحدى الجامعات ، والتى تستخدمها الجامعة بعد ذلك لتعويض العاملين وشراء موارد أخرى) .

الإنفاق الخاص المباشر على المؤسسات التعليمية يتضمن مدفوعات المصاريف التى يدفعها الطلاب (أو الأسر) المقيدون فى المدارس العامة طبقًا للسلطان القانونى لتلك الهيئة ، حتى ولو كانت مدفوعات المصروفات تورد ، فى المرحلة الأولى ، للوكالة الحكومية وليس للمؤسسة التعليمية المعنية . كما تشمل أيضًا المدفوعات التى تقدمها كيانات خاصة أخرى للمؤسسات التعليمية ، إما فى شكل دعم لهذه المؤسسات وإما فى شكل إيجار مقابل استخدام المؤسسات للموارد . والإنفاق الخاص المباشر على المؤسسات التعليمية يمثل صافى المعونات والدعم المقدم من مصادر عامة . حيث يتم حسابها باعتبارها نفقات عامة غير مباشرة وتدرج ضمن النفقات العامة .

النفقات العامة غير المباشرة على المؤسسات التعليمية عبارة عن معونات تقدم للطلاب أو الأسر أو الكيانات الخاصة الأخرى التى يستخدمها المتلقون لسداد مستحقات المؤسسات التعليمية .

الإنفاق على كل طالب (جدولا ٨ ، ٩)

البيانات المستخدمة فى حساب الإنفاق على كل طالب تتضمن فقط الإنفاق المباشر العام والخاص على المؤسسات التعليمية . ويستبعد من ذلك المعونات العامة التى تقدم لتغطية تكاليف معيشة الطلاب .

ولم تتوافر فى بعض الدول بيانات الإنفاق الخاصة بالطلاب فى المؤسسات التعليمية الخاصة (أشارت إليها الملاحظات الواردة فى الجداول) . والعديد من دول المؤشر العالمى للتعليم التى تتوافر لديها بيانات بشأن المؤسسات الخاصة المستقلة تغطى فقط عددًا صغيرًا للغاية منها . وفى مثل هذه الحالات يتم فقط حساب الإنفاق فى المؤسسات العامة والخاصة التابعة للحكومة .

والإنفاق على كل طالب فى مرحلة معينة من مراحل التعليم يتم حسابه بقسمة إجمالى النفقات فى هذه المرحلة التعليمية على عدد الطلاب المتفرغين المقيدين فى هذه المرحلة . ولا يؤخذ فى الاعتبار سوى هذه الأنواع من المؤسسات والبرامج التعليمية التى تتوافر عنها بيانات النفقات والقيد . ويتم تعديل بيانات القيد عن طريق إدخال بيانات فى الوثائق بحيث تتفق مع السنة المالية أو السنة الميلادية فى كل دولة (انظر الشرح التالى) . ويتم بعد ذلك تحويل الناتج بالعملة الوطنية إلى مكافئ القوة الشرائية بالدولار عن طرق قسمة أرقام العملة الوطنية على مكافئ القوة الشرائية .

وبالنسبة للدول التى لا تتفق فيها السنة المالية و/أو السنة الدراسية مع السنة الميلادية ، يتم إجراء التعديلات المناظرة لكل حالة . ويتم تقليل حجم التعديل الكلى إلى أقصى حد إما عن طريق تعديل القيد أو تعديل البيانات المالية ، بقدر الإمكان لتتفق والسنة الميلادية .

وبالنسبة للدول التى تتماثل فيها السنة المالية بدرجة كبيرة مع السنة الميلادية ولكن تختلف فيها السنة الدراسية عن السنة الميلادية ، يتم تقدير بيانات القيد ووزنها لتتفق مع السنة الميلادية . وبالنسبة للدول التى تتماثل فيها السنة الدراسية إلى حد كبير مع السنة الميلادية ولكن تختلف فيها

السنة المالية عن السنة الميلادية ، تظل بيانات القيد فيها دون تغيير، ولكن تستخدم معاملات انكماش سعر الناتج المحلى الإجمالى لكى تتفق البيانات المالية مع السنة الميلادية . وبالنسبة للدول التى لا تتفق فيها السنة الدراسية ولا السنة المالية مع السنة الميلادية ، يتم موازنة بيانات القيد لتتفق مع السنة المالية ويتم بعد ذلك استخدام معاملات انكماش سعر الناتج المحلى الإجمالى السابق الإشارة إليها لتعديل بيانات السنة المالية لتتفق مع السنة الميلادية .

الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والطالب المماثل للمتفرغ (جداول ٨ ، ٩ ، ٢١)

يتم تصنيف الطلاب وفقا لأنماط حضورهم ، أى طالب متفرغ أو غير متفرغ . ويعتبر تصنيف الطلاب إلى متفرغين وغير متفرغين خاصية تعزى إلى مشاركة الطالب وليس صفة للبرامج التعليمية أو شروطًا للتعليم بوجه عام . ويتم استخدام أربعة عناصر لتقرير ما إذا كان أى طـالب مقيدًا بصفة طالب متفرغ أو غير متفرغ ، وهى : وحدات القياس الخاصة بعبء المقرر الدراسى ، وعبء المقرر الدراسى العادى للطالب المتفرغ والذى يستخدم معيارًا لتحديد مشاركة الطالب المتفرغ ، والعبء الفعلى للمقرر الدراسى الذى يتحمله الطالب ، والفترة الزمنية التى تقاس على أساسها أعباء المقرر الدراسى . وبوجه عام يعتبر الطلاب المقيدون فى برامج تعليمية بمرحلتى التعليم الأساسى والثانوى طلابًا متفرغين مشاركين إذا انتظموا فى الحضور للمدرسة بنسبة ٧٥٪ على الأقل من اليوم الدراسى أو الأسبوع الدراسى (حسبما يتحدد محليًا) ويتوقع منهم عادة الاستمرار فى البرنامج طوال السنة الدراسية . وخلافا لذلك فإنهم يعتبرون غير متفرغين . وعند تحديد وضع الطالب المتفرغ / غير المتفرغ ، يتم إدراج العنصر الذى يعتمد على العمل فى المدارس المشتركة مع البرامج التى تعتمد على العمل . وفى مرحلة التعليم الجامعى يعتبر الطالب طالبًا متفرغًا إذا كان يتحمل أعباء مقرر دراسى أو برنامج تعليمى يتطلب ٧٥٪ على الأقل من الالتزام بالتفرغ لزمن الدراسة والموارد . وبالإضافة إلى ذلك يفترض أن يواظب الطالب على الانتظام فى البرنامج طوال السنة .

ومقياس معادل المتفرغ يحاول وضع معيار للعبء الفعلى الذى يتحمله الطالب مقابل العبء المعتاد . وفيما يتعلق بتخفيض بيانات عد الرءوس لمقاييس معادل التفرغ ، حيث تتوافر البيانات

والمعايير الخاصة بمشاركة الأفراد ، يقاس عبء المقرر الدراسى باعتباره ناتج كسر عبء المقرر المعتاد الذى يتحمله طالب متفرغ وكسر السنة الدراسية / الأكاديمية . [معادل التفرغ = (عبء المقرر الفعلى / عبء المقرر المعتاد)* (الزمن الفعلى للدراسة فى أثناء فترة الإحالة / الزمن المعتاد للدراسة فى أثناء فترة الإحالة)] . وحينما لا تتوافر المعلومات الخاصة بالعبء الفعلى للمقرر الدراسى ، يعتبر الطالب المتفرغ مساويًا لواحد معادل للمتفرغ .

المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المعادل للمتفرغ (جدول ٢١)

يعتمد تصنيف الأفراد التعليميين باعتبارهم " متفرغين " و" غير متفرغين " على مفهوم زمن العمل القانونى (مقارنة بزمن العمل الفعلى أو الإجمالى أو وقت التدريس الفعلى) . ويشير التوظيف الجزئى للأفراد المعينين لأداء ساعات عمل أقل من ساعات العمل القانونية المطلوبة من أى موظف متفرغ . والمدرس المعين الذى يعمل ٩٠٪ على الأقل من عدد ساعات العمل القانونية أو المعتادة للمدرس المتفرغ طوال فترة سنة دراسية كاملة يصنف على إنه مدرس متفرغ بالنسبة لتقارير بيانات عد الرءوس . والمدرس المعين الذى يعمل مدة تقل عن ٩٠٪ من عدد ساعات العمل القانونية أو المعتادة لأى مدرس متفرغ طوال فترة سنة دراسية كاملة يصنف على أنه مدرس غير متفرغ . والمدرسون المعادلون للمدرسين المتفرغين يتم حسابهم بوجه عام فى سنوات شخصية . ووحدة قياس معادلات المتفرغ هى التوظيف المتفرغ طوال الوقت ، أى أن المدرس المتفرغ يساوى واحدًا معادلا للمتفرغ . ويتحدد معادل التفرغ للفرد التعليمى غير المتفرغ آنذاك بحساب نسبة ساعات العمل الإضافية على ساعات العمل القانونية التى يؤديها موظف متفرغ خلال السنة الدراسية .

مؤشر جينى Gini (جدول ٢)

يستخدم مؤشر جينى مقياسًا لتفاوت الدخل بحيث يعكس توزيع الدخل على سكان دولة ما . وكلما قرب المعامل من الصفر تزايدت المساواة فى توزيع الدخل على السكان ، فى حين إنه كلما اقترب المعامل من واحد ، زاد التفاوت فى الدخل . ومؤشر جينى عبارة عن مقياس يقيس

التشتت داخل مجموعة من القيم ، تحسبباعتبارها متوسط الفرق بين كل زوجين من القيم مقسومة على ضعفى متوسط العينة . وكلما ارتفع المعامل ارتفعت درجة التشتت .

معدلات التخرج (جدولا ١٨ ، ١٩)

لحساب معدلات التخرج الإجمالى ، حددت الدول الأعمار النمطية التى يحدث فيها التخرج عادة . والخريجون أنفسهم ، على أية حال ، قد يكونون فى أى عمر . ولتقدير إجمالى معدلات التخرج ، يقسم عدد جميع الخريجين على عدد السكان فى سن التخرج النموذجى (ويضرب فى ١٠٠) . ويكون تحديد السن النموذجى للتخرج فى دول كثيرة أمرًا صعبًا لأن أعمار الخريجين تتباين . وهنا يستخدم متوسط حجم الفئة العمرية لحزمة عمرية أعرض قاسمًا مشتركًا .

الخريجون هم أولئك الطلاب الذين كانوا مقيدين فى السنة النهائية فى إحدى مراحل التعليم وأنهوها بنجاح فى أثناء سنة الإحالة . وعلى أية حال ، هناك استثناءات (خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى) حيث يمكن التعرف على التخرج أيضًا من خلال الحصول على شهادة دون تحقق شرط تقييد المشاركين . وتحدد كل دولة الانتهاء من أية مرحلة دراسية . ففى بعض الدول يتم الانتهاء من المرحلة الدراسية نتيجة اجتياز أحد الامتحانات أو سلسلة من الامتحانات . وفى دول أخرى ، تنتهى المرحلة الدراسية بعد تجميع العدد المطلوب من ساعات المقرر الدراسى (رغم أن استكمال كل ساعات المقرر الدراسى أو بعضها قد يتضمن أيضًا اجتياز امتحانات) . وتحدد كل دولة أيضًا معايير النجاح . ففى بعض الدول يرتبط النجاح بالحصول على درجة أو شهادة أو دبلوم بعد اجتياز امتحان نهائى ، بينما يتحدد فى دول أخرى عن طريق إنهاء برامج دون اجتياز امتحان نهائى .

الناتج المحلى الإجمالى (جدول ١)

يشير الناتج المحلى الإجمالى إلى قيمة إجمالى مخرجات المنتجين المحليين المقيمين ، بما فى ذلك تجارة التوزيع والنقل مخصومًا منها قيمة الاستهلاك الوسيط للمشترين مضافا إليه رسوم الاستيراد .

الوقت المخصص للإشراف على الطلاب (جداول ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٦)

يشير الوقت المخصص للإشراف على الطلاب إلى عدد الساعات السنوية للإشراف على التلاميذ طبقا للجزء الإجبارى والمرن من المنهج الدراسى المعنى بالإشراف . وقد تم حساب عدد الساعات السنوية المخصصة للإشراف عن طريق ضرب إجمالى عدد الحصص الدراسية السنوية فى زمن الحصة الواحدة.

المقرر الدراسى المطلوب هو محتوى المادة الدراسية كما حددتها الحكومة أو النظام التعليمى . والمقرر الدراسى المطلوب يكون متضمنا فى الكتب الدراسية ، وفى توجيهات المقرر ، وفى مضمون الامتحانات ، وفى السياسات واللوائح والبيانات الرسمية الأخرى الصادرة لتوجيه النظام التعليمى . ويتضمن المقرر الدراسى المطلوب الموضوعات الإجبارية بالإضافة إلى الجزء المرن من المقرر (موضوعات المقرر الدراسى) .

القوة العاملة (جدول ٣١)

تتكون القوة العاملة من جميع أفراد السكان من العاملين أو العاطلين ، وقد تم تحديد هذه المصطلحات طبقا لتوجيهات منظمة العمل الدولية . ويعرف العاطلون بأنهم الأفراد ممن لا عمل لهم ، ويبحثون بدأب عن عمل ومتوافرين فى الوقت الراهن لبدء العمل . ويعرف العاملون بأنهم أولئك الأفراد الذين كانوا فى أثناء أسبوع دراسة الإحالة : (١) يعملون مقابل أجر (موظفين) أو ربح (من يعملون لحساب أنفسهم وعمال الأسر ممن لا يحصلون على أجر) لمدة ساعة

واحـدة عـلى الأقل أو (٢) لهم وظـيفة ولكنهم لا يعمـلون مؤقتًا (بسـب الإصـابة أو المـرض أو إجازة أو عطلة أو إضراب أو بسبب إغـلاق المصـنـع أو بسـبب إجـازة دراسية أو تـدريبيـة أو إجازة وضع أو إجازة لرعاية الأسرة ، ... إلخ) وملتحقين رسميا بوظائفهم .

معدل القيد الصافى (جدولا ١٣ ، ٢٠)

يحسب معدل القيد الصافى (الذى يشار إليه أيضًا بمعدل القيد) عن طريق قسمة عدد الطلاب فى مجموعة عمرية معينة من المقيدين فى جميع مراحل التعليم على عدد الأفراد من السكان فى الفئة العمرية نفسها (وضربها فى ١٠٠) . وتعتمد الأرقام على عد الرءوس ، أى أنها لا تفرق بين الطالب المتفرغ وغير المتفرغ للدراسة .

وتحسب معدلات القيد الصافى فى التعليم الأساسى والثانوى لمختلف المجموعات العمرية للدول المختلفة ، ويعتمد ذلك على الأعمار النموذجية للمشاركين فى المرحلة التعليمية المناظرة . وقد يؤثر ذلك فى النتائج ، كما يحدث فى الدول التى تمتد فيها فترة البرامج ، حيث يشمل السن النموذجى للتعليم الثـانوى العـالى من هم فى سن ١٧ سـنة و ١٨ سنة ، بينما فى دول أخـرى لا يدرج فى هذه المرحلة إلا من هم فى سن السادسة عشرة . ونتيجة لذلك فإن الدول التى تطول فيها الفترة الزمنية قد تنخفض فيها المعدلات بسبب عدم إدراج من هم فى سن السابعة عشرة والثامنة عشرة من العمر ، برغم ارتفاع معدلات القيد فيها فى جميع الأعمار .

معدل الالتحاق (جدولا ١٦ ، ١٧)

معدل الالتحاق الكلى هو نسبة جميع الطلاب الملتحقين الجدد ، دونما اعتبار لعمرهم ، بالنسبة لحجم السكان فى السن النموذجى للالتحاق (مضروبا فى ١٠٠) . وتتأثر معدلات الالتحاق الكلية بسهولة بالاختلاف فى حجم السكان بسنة عمرية واحدة . وعلى أية حال ، تكون متطلبـات البيانات اللازمة لحساب المعدلات الكلية أقل ، ومن ثم تستطيع دول عديدة توفير البيانات اللازمة . ونظرًا لأن الالتحاق بمرحلتى التعليم الثانوى المتوسط والعالى يحدث فى فئة عمرية

أضيق مقارنة بالالتحاق بمرحلة التعليم العالى ، فإن المتغيرات الديموغرافية تكون أقل أهمية فى هذه المراحل .

ويتم التوصل إلى معدل الالتحاق الصافى لعمر معين فى مرحلة التعليم الجامعى عن طريق قسمة عدد الملتحقين الجدد بالمرحلة الجامعية فى هذه السن على إجمالى السكان فى المجموعة العمرية المناظرة (مضروبة فى ١٠٠) . ويتم حساب إجمالى معدل الالتحاق الصافى بإضافة معدل الالتحاق الصافى لكل سنة عمرية . ويمثل الناتج نسبة الأشخاص فى كل مجموعة عمرية مركبة ممن يلتحقون بالتعليم الجامعى ، بغض النظر عن التغير فى حجم السكان والفروق بين الدول من حيث السن النموذجى للالتحاق . وإجمالى معدلات الالتحاق الصافى تكون أكبر مقارنة بالعوامل الديموغرافية ، مثل التغير فى حجم الفئات العمرية لأعمار الملتحقين . ونظرًا لأن الالتحاق بالتعليم الجامعى يتم فى سن أكثر اتساعًا ، فإن المتغيرات الديموغرافية تكون بمثابة مقياس أفضل من المعدلات الإجمالية .

الملتحقون الجدد

الملتحقون الجدد بأى مرحلة من مراحل التعليم هم الطلاب الذين يلتحقون بأى برنامج يؤدى إلى الحصول على مؤهل معترف به فى هذا المستوى التعليمى لأول مرة ، بغض النظر عما إذا كان الطالب قد التحق بالبرنامج من بدايته أو فى مرحلة متقدمة منه . والأفراد الذين يستأنفون الدراسة بعد فترة من الانقطاع فى المستوى التعليمى نفسه لا يعتبرون ملتحقين جددًا .

شروط التدريب السابق للعمل للمعلمين الجدد فى المؤسسات العامة (جدول ٣٤)

تشير شروط التدريب السابق للعمل إلى الشروط الرسمية اللازمة لعمل المدرسين الجدد فى المؤسسات العامة طبقا لنص القانون أو لوائح أخرى .

والشروط السابقة للعمل مصنفة طبقًا للمكونات المختلفة للتدريب ، ومستوى التحصيل التعليمى طبقا لمعيار التصنيف الدولى للتعليم (ملحق A5) ، ومضمون البرنامج ومدته .

مضمون البرنامج يشير إلى العناصر المختلفة لتدريب المعلم . وتتكون برامج تدريب المعلم عادة من ثلاثة أجزاء : (١) دراسة مادة متخصصة (دراسة نظرية للمادة / المواد التى يقوم بتدريسها) . (٢) دراسة أصول طرق التدريس (دراسة نظرية لكيفية التدريس) . (٣) ممارسة عملية للتدريس بمساعدة خارجية (تدريس عملى تحت إشراف مدرب مدرس) .

الفترة تشير إلى الفترة النموذجية لكل عنصر من عناصر هذه البرامج مقدرة بالسنين ، بافتراض التفرغ الكامل لحضور المقرر الدراسى المناظر .

النفقات الخاصة (المصادر الخاصة للتمويل) (جدول ٤)

النفقات الخاصة تشير إلى النفقات التى تمولها مصادر خاصة ، مثل الأسر والكيانات الخاصة الأخرى . و"الأسر" تعنى الطلاب وأسرهم . و"كيانات خاصة أخرى" تشمل مؤسسات الأعمال الخاصة والمنظمات التى لا تسعى وراء الربح ، بما فيها المنظمات الدينية ، والمؤسسات الخيرية واتحادات الأعمال والعمال . وتشمل النفقات الخاصة مصاريف المدارس ومصاريف المواد الدراسية مثل الكتب المدرسية وأدوات التدريس ومصاريف الانتقال إلى المدرسة (إذا كانت المدرسة هى التى تنظمها) والوجبات الغذائية (إذا كانت المدرسة هى المسئولة عنها) والإقامة الكاملة ، والنفقات التى يتحملها أصحاب الأعمال بالنسبة للتعليم المهنى الأولى . ويلاحظ أن المؤسسات التعليمية الخاصة تعتبر مؤسسات لتقديم الخدمات وليست مصدرًا من مصادر التمويل .

النفقات العامة (المصادر العامة) (جداول ٤ ، ٦ ، ١٠)

تشمل النفقات العامة النفقات التى تتحملها جميع الهيئات العامة على المستوى المحلى والإقليمى والمستويات المركزية للحكومة . ولا يوجد تمييز بين سلطات التعليم والهيئات الحكومية الأخرى . ومن ثم فإن نفقات الحكومة المركزية لا تشمل فقط نفقات وزارة التعليم الوطنية ، وإنما تشمل أيضًا جميع النفقات التى تنفقها على التعليم الوزارات والسلطات الحكومية المركزية الأخرى . وبالمثل تشمل النفقات التعليمية التى تنفقها الحكومات المحلية والإقليمية نفقات الهيئات المحلية أو الإقليمية المسئولة فى المقام الأول عن تشغيل المدارس (مثل وزارات التعليم الإقليمية ، أو سلطات التعليم المحلية)، وتشمل أيضًا ما تنفقه الهيئات المحلية والإقليمية الأخرى التى تسهم فى تمويل التعليم .

المؤسسات التعليمية العامة والخاصة (جدولا ١٠ ، ١٤)

تصنف المؤسسات التعليمية إما بصفتها مؤسسات عامة أو خاصة طبقًا لما إذا كانت هناك هيئة عامة أو كيان خاص هو الذى يملك السلطة النهائية فى اتخاذ القرارات المتعلقة بشئون المؤسسة .

وتصنف المؤسسة على أنها مؤسسة عامة إذا كانت : (١) تخضع وتدار مباشرة من قبل سلطة أو هيئة تعليمية عامة . (٢) تخضع وتدار بواسطة هيئة حكومية مباشرة أو بواسطة هيئة إدارية (مجلس ، لجنة ، إلخ) ، بحيث يكون معظم أعضائها إما معينين بواسطة سلطة عامة وإما منتخبين بالتزكية العامة .

وتصنف المؤسسة على أنها مؤسسة خاصة إذا كانت تخضع وتدار بواسطة منظمة غير حكومية (مثل كنيسة أو نقابة عمالية أو أحد مشروعات الأعمال) ، أو إذا كانت مجلس إدارة يتكون معظم أعضائه من أعضاء لم تنتخبهم هيئة عامة .

وبوجه عام ، فإن مسألة من له سلطة الرقابة الإدارية على أية مؤسسة تعليمية تتقرر بالرجوع إلى السلطة التى تقرر النشاط العام للمدرسة وتعين الموظفين الذين يقومون على إدارتها . ومدى نطاق حصول أية مؤسسة على تمويلها من مصادر عامة أو خاصة لا يحدد الحالة التصنيفية لهذه المؤسسة .

ويتم التمييز بين المؤسسات الخاصة " التابعة للحكومة " و"المستقلة" على أساس درجة اعتماد تلك المؤسسة الخاصة فى تمويلها على المصادر الحكومية . والمؤسسة الخاصة التى تعتمد على الحكومة هى المؤسسة التى تتلقى أكثر من ٥٠٪ من تمويلها الرئيسى من وكالات حكومية . والمؤسسة المستقلة هى تلك المؤسسة التى تتلقى أكثر من ٥٠٪ من تمويلها الرئيسى من وكالات حكومية . و"التمويل الرئيسى" يشير إلى الأموال التى تدعم الخدمات التعليمية الأساسية للمؤسسة . وهى لا تشمل الأموال المقدمة بالتحديد للمشروعات البحثية والمدفوعات الخاصة بالخدمات التى يتم شراؤها أو المتعاقد عليها عن طريق منظمات خاصة أو المصروفات والدعم المخصص للخدمات الإضافية ، مثل الإقامة والوجبات الغذائية . وبالإضافة إلى ذلك يجب تصنيف المؤسسات على أنها مؤسسات تابعة للحكومة إذا كانت مرتبات مدرسيها تدفعها هيئة حكومية ، إما بشكل مباشر أو من خلال الحكومة .

مكافئ القوة الشرائية (جدول ١)

مكافئ القـوة الشرائية هو سـعر صرف العملة الذى يساوى بين القوة الشرائية للعملات المختلفة . ويعنى ذلك أن مبلغًا معينًا من المـال ، حينما يحول إلى دولارات أمريكية عند معدل مكافئ القوة الشرائية ، يشترى نفس السلعة من السلع والخدمات فى جميع الدول . وبمعنى آخر ، مكافئ القوة الشرائية عبارة عن سعر تحويل العملة الذى يستبعد الاختلاف فى مستويات الأسعار بين الدول . وهكذا حينما يتم تحويل الإنفاق الخاص بالناتج المحلى الإجمالى إلى عملة مشتركة عن طريق مكافئ القوة الشرائية ، فإنه يتم التعبير عن ذلك فى الواقع بسلسة الأسعار الدولية

نفسها بحـــيث تعكس المقارنة بين الدول مقـدار الاختلاف فى حجم السلع والخدمات المشتراة فقط .

المعيدون (جدول ١٥)

الطلاب المقيدون فى الصف الدراسى نفسه أو السنة الدراسية نفسها للمرة الثانية أو لمرات أخرى يصنفون باعتبارهم معيدين ، إلا إذا صنف البرنامج الجديد على أنه "أعلى "من البرنامج السابق . والبرنامج "الأعلى"المشار إليه هنا تحدده كل دولة على حدة . ويتم التمييز بين المعيدين وبين المشاركين فى البرامج التعليمية التالية وما يليها من برامج (ويجب أن تنهى المجموعة الأخيرة البرنامج فى مرحلة التعليم بنجاح قبل التحاقها بالبرنامج باعتبارهم مشاركين فى برنامج تعليمى ثان أو فى برامج أخرى) .

أمد الدراسة (جدول ١٢)

متوسط أمد الدراسة التى قد يحصل عليها طفل عمره خمس سنوات يقيد خلالها بالتعليم الرسمى طوال مراحل حياته ، والمشار إليها بمصطلح "أمد الحياة" فى هذا المؤشر ، يتم حسابها بإضافة معدل الالتحاق الصافى لكل سنة عمرية بدءًا من سن خمس سنوات فأكبر وقسمتها على ١٠٠ . وإذا كان هناك اتجاه نحو إطالة أو "تقصير" فترة الدراسة خلال السنوات التالية ، فإن متوسط فترة الدراسة الفعلية لهذه الفئة العمرية سيكون أكبر أو "أقل" . وينبغى مراعاة الحذر والحيطة عند مقارنة البيانات الخاصة بأمد الدراسة ، إذ إن طـول السنة الدراسية وجـودة التعليم لا يكونان متماثلين بالضرورة فى كل دولة .

وتعتمد الأرقام على عد الرءوس ، أى أنها لا تميز بين الطالب المتفرغ للدراسة والطالب غير المتفرغ . ومن الصعب وضع تمييز ثابت ومحدد بين المشاركين المتفرغين وغير المتفرغين لأن دولاً كثيرة لا تعترف بالطالب غير المتفرغ ، رغم أن دولا أخرى تصنف عمليًا على الأقل

بعض طلاب هذه الدول بأنهم طلاب متفرغون . ويلاحظ أن الطالب غير المتفرغ لا تشمله بيانات التقرير بالكامل .

تكاليف المرتب القانونى لكل طالب (جدولا ٣٥ ، ٣٦)

تقاس التكلفة النظرية لكل طالب من المرتبات المدفوعة للمدرسين . ويتم حسابها بفرض أن المدرسين يحصلون على مرتباتهم على أساس منتصف الحياة المهنية (أى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية) وأنهم يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة (مرتبات المدرسين القانونية) . ومن ثم فإن تكاليف المرتبات القانونية لكل مرحلة من مراحل التعليم تساوى الأجر النظرى فى منتصف العمر المدفوع لعدد المدرسين العاملين فى هذه المرحلة التعليمية (المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المماثل للمتفرغ) ، مقسومًا على عدد الطلاب فى هذه المرحلة (الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والطالب المماثل للمتفرغ) . وبذلك يمكن حسابها أيضًا بقسمة المرتب القانونى لمرحلة معينة من التعليم على نسبة الطالب - المدرس المناظرة لها (نسبة الطالب – المدرس) .

تكلفة المرتب القانونى لكل طالب تعتبر أداة نظرية ، ولا تعكس بالضرورة التكلفة الدقيقة الخاصة بالمدرسين لكل طالب مقيد. وهى تعتمد اعتمادًا كبيرًا بشكل خاص على المهارات والتركيب العمرى للمدرسين (من خلال تأثيرها على المرتبات) .

الطالب

يعرف الطالب بأنه أى فرد مشارك فى الخدمات التعليمية التى تغطيها البيانات المجمعة . ويشير عـدد الطلاب المقيـدين إلى عـدد الأفراد (عـد الرءوس) المقيدين فى فترة الإحـالة ، ولا تشير بالضرورة إلى عدد التسجيلات . ويتم عد كل طالب مقيد مرة واحدة .

نسبة الطالب – المعلم (جدول ٢١)

تستخلص نسبة الطالب – المدرس عن طريق قسمة عدد الطلاب المعادلين للمتفرغ فى مرحلة معينة من مراحل التعليم على عدد المدرسين المماثلين للمتفرغين فى المرحلة التعليمية نفسها وللنوع نفسه من المؤسسات التعليمية .

ومصطلح نسبة الطلاب إلى المدرسين يختلف عن مصطلح حجم الفصل . ورغم أن إحدى الدول ربما تنخفض فيها نسبة الطلاب إلى المدرسين عن دولة أخرى ، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أن أحجام الفصول فيها أقل من أحجامها فى الدولة الأولى ، أو أن طلاب الدولة الأولى يحصلون على تعليم أكبر . والعلاقة بين نسبة الطلاب إلى المدرسين وكل من متوسط حجم الفصل وساعات الإشراف لكل طالب تتعقد بفعل عوامل كثيرة ، بما فى ذلك الاختلافات بين الدول من حيث طول السنة الدراسية ، أو عدد الساعات التى يحضر خلالها أى طالب فى الفصل كل يوم ، وطول يوم عمل المدرس ، وعدد الفصول أو الطلاب الذين يشرف عليهم المدرس ، وتقسيم وقت المدرس بين مهام التدريس ومهام أخرى ، وتصنيف الطلاب داخل الفصول ، وممارسة أسلوب فريق التدريس (انظر مربع ٢-٤ فى الفصل الثانى للحصول على مزيد من التفاصيل) .

موضوعات المقرر الدراسى المقصود (جدولا ٢٩ ، ٣٠)

ينقسم المقرر الدراسى المقصود إلى مواد إجبارية ومواد اختيارية . والمواد الإجبارية تدرسها كل مدرسة ويحضرها جميع الطلاب . والمواد الاختيارية تمثل الجزء المرن من المقرر الدراسى . وتنقسم المواد الإجبارية إلى المواد الآتية :

- *القراءة والكتابة باللغة الأم :* القراءة والكتابة باللغة الأم ، القراءة والكتابة " باللغة الأم الثانية " ، القراءة والكتابة بلغة الدولة باعتبارها لغة ثانية (بالنسبة لغير الوطنيين) ، الدراسات اللغوية، محادثة عامة ، أدب .
- *الرياضيات :* رياضيات ، رياضيات وإحصاء ، هندسة .
- *العلوم :* علوم ، فيزياء ، علوم طبيعية ، كيمياء ، أحياء ، علم الأحياء الإنسانى ، علوم بيئية ، زراعة ، بستنة / غابات .
- *الدراسات الاجتماعية :* دراسات اجتماعية ، دراسات مجتمع ، دراسات معاصرة ، اقتصاد ، دراسات بيئية ، جغرافيا ، تاريخ ، دراسات إنسانية ، دراسات قانونية ، دراسات خاصة بالبلد نفسها ، علوم اجتماعية ، فكر أخلاقى ، فلسفة .
- *اللغات الأجنبية الحديثة :* اللغات الأجنبية .
- *التكنولوجيا :* التوجهات الحديثة فى التكنولوجيا ، بما فى ذلك تكنولوجيا المعلومات ، دراسات الكمبيوتر ، التشييد ، مساحة الأراضى ، الإلكترونيات ، فنون الرسم والتصميم ، اقتصاد منزلى ، مهارات لوحة المفاتيح ، معالج الكلمات ، تكنولوجيا الورشة ، تكنولوجيا التصميم .
- *الفنون :* فنون ، موسيقى ، الفنون البصرية ، الفنون التطبيقية ، الدراما ، الأداء الموسيقى ، التصوير ، الرسم ، الأعمال اليدوية الابتكارية ، أشغال الإبرة الابتكارية .
- *لتعليم البدنى :* تعليم بدنى ، الرياضة البدنية ، الرقص ، الصحة .
- *الدين :* دين ، تاريخ الأديان ، ثقافة دينية .
- *المهارات المهنية :* مهارات مهنية (الإعداد لحرفة معينة) ، الأساليب التقنية ، العلوم المنزلية ، المحاسبة ، دراسات الأعمال ، التعليم الحرفى ، الملابس والنسيج ، برامج التعليم الفنى المنوع ، دراسات السكرتارية ، سياحة وضيافة .

المدرس (جداول ٢٢ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٤)

يعرف المدرس بأنه الشخص الذى ينطوى نشاطه المهنى على نقل المعرفة والاتجاهات والمهارات المنصوص عليها فى أى مقرر دراسى رسمى إلى الطلاب المقيدين فى برنامج تعليمى . وتضم فئة المدرسين الأفراد العاملين الذين يشاركون مشاركة مباشرة فى تعليم الطلاب وتوجيههم .

وهذا التعريف لا يعتمد على المؤهل الذى يحمله المدرس أو على آليات نقل المعرفة . بل يعتمد على ثلاثة مبادئ : *النشاط* ، ومن ثم يستثنى أولئك الأفراد الذين لا يقومون بمهام تدريسية فعالة – رغم أنه يشمل المدرسين الذين لا يمارسون العمل بصفة مؤقتة (بسبب المرض أو الإصابة أو الوضع أو إجازة لرعاية الأسرة أو عطلة أو إجازة) ، *والمهنة* ، وبذلك يستبعد الأفراد الذين يعملون بشكل مؤقت وعرضى أو بشكل طوعى فى المؤسسات التعليمية أو مساعدين للمدرسين (الأفراد التعليميين) ، *والبرنامج التعليمى* ،ومن ثم يستبعد الأفراد الذين يقدمون خدمات أخرى للطلاب غير خدمات التعليم (مثل المشرفين ومنظمى الأنشطة ، إلخ) ، سواء تم وضع البرنامج على المستوى الوطنى أو على مستوى المدرسة .

مديرو المدارس ممن لا يمارسون مسئوليات التدريس لا يعتبرون مدرسين ولكنهم يصنفون بشكل منفصل (الأفراد التعليميين) ومديرو المدارس الذين يمارسون مهام التدريس يعتبرون مدرسين (غير متفرغين) ، حتى ولو كانوا مدرسين بنسبة ١٠٪ فقط من وقتهم .

كما يتم أيضًا استبعاد المدرسين السابقين ، والأفراد الذين يعملون عرضيا أو بشكل تطوعى فى المدارس، والأفراد الذين يقدمون خدمات أخرى بخلاف التعليم الرسمى ، مثل المشرفين أو منظمى الأنشطة .

مرتبات المدرسين القانونية (جداول ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧)

مرتبات المدرسين القانونية الواردة فى جدولى ٢٥ و ٢٧ تشير إلى متوسط المرتب الإجمالى المقرر سنويًا للمدرس المتفرغ الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم ليكون مؤهلا تأهيل كاملا فى بداية حياته المهنية . وتعرف المرتبات الوارد بيانها باعتبارها إجمالى الأجور (المبلغ المالى الإجمالى الذى يدفعه صاحب العمل مقابل ما يحصل عليه من عمل مخصومًا منه حصة صاحب العمل فى الضمان الاجتماعى وتمويل المعاشات) . والحوافز التى تمثل جزءًا دوريًا من المرتب (مثل دفع مرتب شهر إضافى على المرتب السنوى ، والإجازات أو العلاوات الإقليمية) تدرج ضمن الأرقام . وتستبعد من المرتبات الإجمالية الوارد بيانها الحوافز الإضافية مثل المكافآت المدفوعة للمدرسين العاملين فى مجالات تعليمية لها الأولوية ، أو مقابل المشاركة فى مشروعات تحسين المدرسة أو نشاطات خاصة أو مقابل الأداء المتميز . ويوضح جدولا ٢٥ أ و ٢٧ أ المرتبات بما فيها الحد الأقصى للحوافز الإضافية ، وذلك لتوضيح الحوافز المقدمة للمدرسين (وكذلك المرتبات الخاصة بأوضاع الدول) .

والمرتبات بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية تشير إلى المرتب السنوى المقرر لمدرس الفصل المتفرغ ولديه الحد الأدنى من التدريب اللازم لكى يكون مؤهلا تأهيلا تامًا ولديه خبرة عملية لمدة ١٥ سنة . والحد الأقصى من المرتبات الوارد بيانها يشير إلى الحد الأقصى من المرتب السنوى المقرر (قمة جدول المرتبات) لمدرس الفصل المتفرغ الذى يتمتع بالحد الأدنى من التدريب اللازم للتأهيل تاهيلا تامًا لهذه الوظيفة .

تم تسجيل بيانات المرتبات طبقا للسياسات الرسمية للمؤسسات العامة .

وقت التدريس القانونى (جداول ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٦)

وقت التدريس القانونى (الذى يعرف أحيانًا بوقت التوجيه) يشير إلى العدد الإجمالى السنوى للساعات التى يتولى خلالها مدرس متفرغ مسئولية التدريس لمجموعة من الطلاب أو لفصل من الفصول ، طبقا للسياسة الرسمية فى الدولة المعنية . ويستبعد من ذلك الفترات الزمنية الرسمية المسموح بها للراحة بين الدروس أو مجموعة الدروس . ويتم حساب ساعات التدريس السنوية على أساس عدد ساعات التدريس اليومية مضروبة فى عدد أيام التدريس السنوية ، أو على أساس عدد ساعات التدريس الأسبوعية مضروبة فى عدد الأسابيع السنوية التى تكون فيها المدرسة مفتوحة للدراسة . ويستبعد من ذلك عدد الساعات السنوية المحسوبة بالأيام حينما تكون المدرسة مغلقة بسبب الاحتفالات والأعياد .

حينما لا تكون هناك بيانات رسمية متاحة ، يتم تقدير عدد ساعات التدريس من بيانات الدراسة .

إجمالى الإنفاق العام (جدولا ١ ، ٦)

يشير إجمالى الإنفاق العام المستخدم لحساب مؤشرات التعليم ، إلى النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية غير القابلة للدفع لجميع مستويات الحكومة . وتشمل النفقات الجارية نفقات الاستهلاك النهائى (مثل مكافآت المدرسين واستهلاك السلع والخدمات الوسيطة واستهلاك رأس المال الثابت والنفقات العسكرية) ، ودخل الملكية المدفوع والدعم وسائر التحويلات الجارية المدفوعة (مثل الضمان الاجتماعى والمساعدات الاجتماعية والمعاشات ومزايا الرفاهية الاجتماعية الأخرى) . والنفقات الرأسمالية هى الإنفاق من أجل اكتساب و/أو تحسين الأصول الرأسمالية الثابتة ، والأرض ، والأصول المعنوية ، والأوراق المالية الحكومية ، والأصول غير العسكرية وغير المالية ، والإنفاق من أجل تمويل صافى التحويلات الرأسمالية.

السن النموذجى (جدولا ١٦ – ١٩)

السن النموذجى يشير إلى الأعمار المناظرة عادة لسن الالتحاق بمرحلة تعليمية والانتهاء منها . وترتبط هذه الأعمار بالفترة النظرية لأية مرحلة بافتراض التفرغ للحضور وعدم إعادة أية سنة دراسية . وقد أقيم الافتراض على أساس أن أى طالب ، فى نظام التعليم العادى على الأقل ، يمكنه متابعة البرنامج التعليمى لعدد قياسى من السنين ، وهى الفترة التى يشار إليها بأنها الفترة النظرية للبرنامج . والسن النموذجى لبدء المرحلة هو سن بداية السنة الدراسية / الأكاديمية الأولى من المرحلة والبرنامج المعنى . والسن النموذجى للانتهاء هو سن بداية السنة الدراسية / الأكاديمية الأخيرة من المرحلة والبرنامج التعليمى المعنى . والسن النموذجى للتخرج هو عند نهاية السنة الدراسية / الأكاديمية الأخيرة من المرحلة والبرنامج التعليمى المعنى عند الحصول على المؤهل .

التعليم المهنى والفنى (جدول ١٨)

يستخدم المؤشر العالمى للتعليم التابع لوحدة التعليم ثلاث فئات لتوصيف توجه البرامج التعليمية :

البرامج العامة

تشير البرامج العامة إلى التعليم غير المصمم صراحة لإعداد المشتركين فيه لفئة محددة من الحرف أو المهن أو لمواصلة برامج تعليمية فنية / مهنية أخرى . وأقل من ٢٥٪ من مضمون البرامج يكون مهنيا أو فنيا .

البرامج قبل المهنية

تشير البرامج قبل المهنية إلى التعليم المخصص أساسًا ليكون مقدمة لدخول عالم العمل والإعداد للمزيد من التعليم المهنى أو الفنى . وهو لا يؤدى إلى الحصول على مؤهل مرتبط بسوق العمل . ويحتوى على ٢٥٪ على الأقل من التعليم المهنى أو الفنى .

البرامج المهنية

تشير البرامج المهنية إلى التعليم الذى يعد المشاركين فيه للدخول بشكل مباشر ، بدون تدريب ، فى حرف معينة . والإتمام الناجح لهذه البرامج يؤدى إلى الحصول على مؤهل مهنى مرتبط بسوق العمل .

ملحق A3 - إحالة بين بيانات الجداول (ملحق A4) والملاحظات

انظر الملاحظات فى :

جدول ١ : الناتج المحلى الإجمالى ، مكافئ القوة الشرائية ، إجمالى الإنفاق العام .

جدول ٢ : مؤشر جينى .

جدول ٤ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، النفقات الخاصة (المصادر الخاصة للأموال) ، النفقات العامة (المصادر العامة) .

جدول ٥ : النفقات الخاصة بالمؤسسات التعليمية ، الناتج المحلى الإجمالى .

جدول ٦ : الإنفاق العام (المصادر العامة) ، إجمالى الإنفاق العام .

جدول ٧ : النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية ، الإنفاق على المؤسسات التعليمية .

جدول ٨ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، الطلاب ، الطلاب المتفرغون والطلاب غير المتفرغين والطلاب المعادلين للمتفرغون ، مكافئ القوة الشرائية ، المؤسسة التعليمية .

جدول ٩ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، الطالب ، الناتج المحلى الإجمالى ، المؤسسة التعليمية .

جدول ١٠ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، المؤسسة التعليمية ، المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، الإنفاق العام (المصادر العامة) .

جدول ١١ : النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية ، الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، المدرس .

جدول ١٢ : أمد الدراسة ، المؤسسات التعليمية العامة والخاصة .

جدول ١٣ : المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، معدل الالتحاق الصافى .

جدول ١٤ : المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، الطالب .

جدول ١٥ : الطالب ، المعيد .

جدول ١٦ : معدلات القيد ، المقيد الجديد ، السن النموذجى .

جدول ١٧ : معدلات القيد ، المقيد الجديد ، السن النموذجى .

جدول ١٨ : معدلات التخرج ، السن النموذجى ، التعليم المهنى والفنى .

جدول ١٩ : معدلات التخرج ، السن النموذجي .

جدول ٢٠ : معدل القيد الصافى ، السن النموذجى .

جدول ٢١ : الطالب ، المدرس ، الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والطالب المعادل للمتفرغ ، المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المعادل للمتفرغ ، نسبة الطالب – المدرس .

جدول ٢٢ : المدرس .

جدول ٢٣ : المدرس .

جدول ٢٤ : المدرس .

جدول ٢٥ و ٢٥ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .

جدول ٢٦ و ٢٦ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .

جدول ٢٧ و ٢٧ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .

جدول ٢٨ : وقت التوجيه المخصص للطلاب .

جدول ٢٩ : وقت التوجيه المخصص للطلاب ، مواد المقرر الدراسى المقصود .

جدول ٣٠ : وقت التوجيه المخصص للطلاب ، مواد المقرر الدراسى المقصود .

جدول ٣١ : الأفراد التعليميون ، القوة العاملة ، المدرس .

جدول ٣٢ : المدرس ، التحصيل التعليمى .

جدول ٣٣ : المدرس ، وقت التدريس ، القانونى .

جدول ٣٤ : المدرس ، التحصيل التعليمى .

جدول ٣٥ : مرتبات المدرسين القانونية ، وقت التوجيه المخصص للطلاب ، وقت التدريس القانونى ، حجم الفصل ، تكاليف المرتب القانونى لكل طالب .

جدول ٣٦ : مرتبات المدرسين ، القانونية ، وقت التدريس المخصص للطلاب ، وقت التدريس القانونى ، نسبة المدرس - الطالب ، حجم الفصل ، تكاليف المرتب القانونى لكل طالب .

جدول ٣٧ : نسبة المدرس – الطالب ، المدرس .

ملحق A4 – جداول البيانات

الرموز الخاصة بالبيانات غير المتاحة

تم استخدام أربعة رموز فى الجداول والرسوم البيانية للإشارة إلى البيانات غير المتاحة :

a : بيانات غير قابلة للتطبيق لأن الفئة غير منطبقة .
m: بيانات غير متاحة .
n : إما أنها عديمة القيمة أو تساوى صفرًا .
x : بيانات مدرجة فى فئة أخرى / عمود من الجدول .

جدول ١

نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى ، بما يعادل الدولار الأمريكى باستخدام مكافئ القوة الشرائية وإحصائيات الإحالة الأساسية الأخرى (١٩٩٨)

Table 1

GDP per capita, in equivalent US dollars converted using PPPs and other basic reference statistics (1998)

	GDP per capita (in equivalent US dollars converted using PPPs)	Gross Domestic Product (in equivalent millions US dollars converted using PPPs)	GDP growth rate (%)	Total public expenditure as % of GDP	Official market exchange rate (local currency unit to US dollar, 1998 average)	Purchasing Power Parity exchange rate (PPP) to US$	Total population (in thousands)
WEI participants							
Argentina	11 524	431 137	3.9	m	1.0	0.69	36 125
Brazil	6 524	1 117 767	0.2	39.2	1.2	0.78	165 870
Chile	8 612	129 918	3.4	22.2	460.3	270.30	14 822
China	3 345	4 142 559 690	7.8	m	8.3	m	1 238 600
Egypt	3 263	200 344 702	5.6	m	3.4	m	61 401
India	2 217	2 033 806	6.1	m	41.3	8.88	979 670
Indonesia	2 626	538 688	-13.2	21.1	10 014.0	1 750.26	203 680
Jordan	3 714	17 431	2.2	m	0.7	0.31	4 563
Malaysia	8 057	180 906	-7.5	34.1	3.9	1.57	22 180
Paraguay	4 249	22 634	-0.4	22.1	2 755.7	1 048.09	5 219
Peru	4 534	108 200	0.3	12.9	2.9	1.70	24 801
Philippines	3 580	274 248	-0.5	17.9	40.9	8.83	75 174
Russian Federation	6 271	921 313 713	-4.6	m	9.7	m	146 910
Sri Lanka	2 972	5 580	4.7	m	64.6	m	18 778
Thailand	5 757	336 910	-9.4	17.3	41.4	13.76	61 201
Tunisia	5 732	54 199	5.0	m	1.1	0.46	9 335
Uruguay	8 418	28 291	4.5	22.4	10.5	7.71	3 289
Zimbabwe	2 701	31 124	2.5	m	23.7	4.36	11 689
WEI mean	5 360	–	3.4	23.2	–	–	–
OECD countries							
Australia	24 226	453 760	5.1	34.4	1.6	1.31	18 751
Austria	23 583	190 507	3.3	51.6	12.4	13.72	8 078
Belgium	23 804	242 877	2.9	50.9	36.3	37.39	10 204
Canada	25 203	762 303	3.0	44.4	1.5	1.16	30 301
Czech Republic	12 939	133 208	-2.3	46.2	32.3	13.50	10 295
Denmark	25 584	135 674	2.9	55.9	6.7	8.58	5 301
Finland	21 780	112 233	4.7	50.5	5.3	6.14	5 153
France[1]	21 676	1 263 682	3.2	52.9	5.9	6.69	58 847
Germany	22 904	1 878 803	2.7	47.5	1.8	2.01	82 047
Greece	14 327	150 667	3.5	50.7	295.5	238.09	10 515
Hungary	10 445	105 956	5.1	36.9	214.4	95.20	10 114
Iceland	25 260	6 921	5.0	39.8	71.0	83.43	274
Ireland	22 699	84 101	10.4	33.2	0.7	0.72	3 705
Italy	22 160	1 276 146	1.4	48.8	1 736.2	1 620.27	57 589
Japan	24 102	3 048 505	-2.8	42.7	130.9	163.52	126 410
Korea	14 384	667 832	-5.8	24.7	1 401.4	665.39	46 430
Luxembourg	37 348	16 022	5.7	43.6	36.3	41.55	427
Mexico	7 879	752 658	4.8	18.8	9.1	5.11	95 846
Netherlands	24 678	387 452	3.8	46.2	2.0	2.00	15 698
New Zealand	17 785	67 440	-0.8	m	1.9	1.47	3 792
Norway	26 147	115 883	2.0	48.0	7.5	9.57	4 432
Poland	8 183	316 392	4.8	44.5	3.5	1.75	38 666
Portugal	15 592	155 435	3.9	42.0	180.1	128.63	9 968
Spain	17 027	670 388	3.8	40.7	149.4	130.59	39 371
Sweden	21 845	193 350	2.9	58.2	7.9	9.85	8 852
Switzerland	27 338	194 372	2.1	37.7	1.4	1.96	7 106
Turkey	6 544	424 011	2.8	m	260 720.0	123 168.96	63 451
United Kingdom	22 050	1 306 171	2.1	39.7	0.6	0.65	59 055
United States	32 262	8 728 800	3.9	m	1.0	1.00	270 300
OECD mean	***20 681***	–	***3.8***	***43.5***	–	–	–

1. Excluding DOM (Départements d'Outre-Mer).

Sources: OECD/UNESCO WEI, World Bank, *2001 World Development Indicators*.

جدول ٢
تفاوت الدخل : مؤشرات جينى

Table 2 Income disparity: Gini indices[1]

	Year	Gini index
WEI participants		
Brazil	1998	60.0
Chile	1991	56.5
China	1998	40.3
Indonesia	1996	36.5
Malaysia	1996	48.5
Paraguay	1998	59.1
Peru	1995	46.2
Philippines	1995	45.0
Russia	1994	37.4
Thailand	1996	42.1
WEI mean		47.2
OECD countries		
Belgium	1992	25.0
Denmark	1992	24.7
Finland	1991	25.6
Germany	1994	30.0
Greece	1993	32.7
Portugal	1995	35.6
Spain	1990	38.5
Sweden	1992	25.0

1. For explanation of Gini index, see Annex A2.
Source: United Nations University (*WIDER*), World Income Inequality Database.

جدول ٣

الحجم النسبى والتغيرات المتوقعة للسكان فى سن الدراسة (١٩٩٩)

النسبة المئوية لحجم السكان فى سن التعليم الأساسى والتعليم الثانوى المتوسط والعالى وفى سن التعليم الجامعى من إجمالى عدد السكان وتقديرات السكان

Table 3 Relative size and expected changes of the school-age population (1999)

Size of the population at the age of primary/lower secondary, upper secondary and tertiary education as a percentage of the total population and population projections

	Percentage of the population (1999)			Change in the size of the population (2000 = 100)					
				Ages 5-14		Ages 15-19		Ages 20-29	
	Ages 5-14	Ages 15-19	Ages 20-29	1995	2010[1]	1995	2010[1]	1995	2010[1]
WEI participants									
Argentina	19	9	16	98	104	102	104	86	108
Brazil	21	11	18	104	97	96	92	92	109
Chile	19	8	16	94	98	95	113	102	110
China	18	7	17	99	85	98	101	114	99
Egypt	23	12	17	99	100	84	103	89	136
India	m	m	m	96	99	88	110	94	120
Indonesia	21	11	19	101	99	99	99	93	104
Jordan	m	m	m	89	126	90	128	89	124
Malaysia	22	10	18	91	102	87	119	91	121
Paraguay	26	11	16	91	114	81	121	89	140
Peru	23	11	18	98	100	96	105	89	114
Philippines	25	12	16	94	108	94	114	89	122
Russian Federation	14	8	14	120	75	91	67	94	112
Sri Lanka	23	11	19	112	97	92	80	95	109
Thailand	16	9	19	107	90	109	87	100	93
Tunisia	24	11	18	m	m	m	m	m	m
Uruguay	16	8	15	97	103	108	108	92	98
Zimbabwe	27	13	18	95	97	84	112	90	131
WEI mean	*21*	*10*	*17*	*99*	*100*	*94*	*104*	*94*	*115*
OECD countries									
Australia	14	7	15	98	98	96	104	101	103
Austria	12	6	14	98	87	93	99	113	97
Belgium	12	6	13	100	87	103	100	108	94
Canada	14	7	14	97	91	96	106	101	106
Czech Republic	12	7	16	108	73	126	85	89	79
Denmark	12	5	14	90	99	117	124	111	83
Finland	13	6	12	100	89	99	99	104	102
France	13	7	14	102	94	100	95	105	95
Germany	11	6	12	102	84	93	95	122	104
Greece	11	7	15	113	88	112	77	101	81
Hungary	12	7	16	104	79	129	92	91	78
Iceland	16	8	15	97	98	99	106	100	101
Ireland	15	9	16	114	101	104	77	87	97
Italy	10	5	15	102	89	116	95	115	74
Japan	10	6	15	112	101	115	80	101	76
Korea	14	8	18	106	100	104	90	104	84
Luxembourg	12	6	13	90	103	95	113	101	95
Mexico	23	11	19	98	100	102	105	92	101
Netherlands	12	6	14	95	88	101	109	117	92
New Zealand	15	7	14	96	100	99	109	101	105
Norway	13	6	14	92	98	102	117	111	94
Poland	15	9	15	117	78	96	74	88	104
Portugal	11	7	16	108	91	120	86	98	74
Slovak Republic	15	8	16	110	76	107	82	89	94
Spain	10	7	17	114	89	126	78	102	69
Sweden	13	6	13	91	78	101	122	109	101
Switzerland	12	6	13	93	91	94	109	113	100
Turkey	21	11	18	104	108	100	92	86	97
United Kingdom	13	6	13	99	89	97	103	111	102
United States	15	7	14	96	94	92	109	103	113
OECD mean	*13*	*7*	*15*	*102*	*91*	*104*	*98*	*102*	*93*

1. Projections

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٤

النسبة المئوية للإنفاق على المؤسسات التعليمية من الناتج المحلى الإجمالى (١٩٩٨)

الإنفاق المباشر وغير المباشر على المؤسسات التعليمية من المصادر العامة والخاصة لجميع مراحل التعليم ، حسب مصدر التمويل والمرحلة التعليمية

Table 4

Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (1998)

Direct and indirect expenditure on educational institutions from public and private sources for all levels of education, by source of funds and level of education

	All levels of education			Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education			Tertiary education		
	Public[1]	Private[2]	Total	Public[1]	Private[2]	Total	Public[1]	Private[2]	Total
WEI participants									
Argentina[3]	4.0	0.8	4.8	2.7	0.2	3.1	0.8	0.3	1.1
Brazil[3,4]	4.6	m	m	3.1	m	m	1.1	m	m
Chile	3.5	2.6	6.2	2.7	1.2	3.9	0.6	1.3	1.8
India[3]	m	m	m	2.0	m	m	m	m	m
Indonesia[3,5]	1.4	0.6	2.0	1.1	0.2	1.4	0.3	0.3	0.6
Jordan[3]	m	m	m	4.1	n	4.1	m	m	m
Malaysia[3]	4.5	m	m	3.0	m	m	1.3	m	m
Paraguay[3]	4.4	m	m	3.5	m	m	0.9	m	m
Peru	2.9	2.1	5.0	2.0	1.3	3.3	0.6	0.7	1.3
Philippines[3,4]	3.5	2.2	6.2	2.9	1.9	4.9	0.5	0.6	1.2
Sri Lanka[3]	2.8	m	m	x	m	m	x	m	m
Thailand[3]	4.3	3.4	7.6	2.4	1.4	3.8	0.8	1.7	2.6
Tunisia[3,5]	6.8	m	m	5.4	m	m	1.5	m	m
Uruguay[3]	3.6	m	m	2.0	0.1	2.1	0.6	m	m
Zimbabwe	11.6	m	m	9.5	m	m	2.3	m	m
WEI mean	*4.4*	—	—	*3.3*	—	—	*0.9*	—	—
OECD countries									
Australia	4.3	1.1	5.5	3.2	0.6	3.8	1.1	0.5	1.6
Austria[3]	6.0	0.4	6.4	4.0	0.2	4.2	1.4	0.0	1.5
Belgium	5.0	m	4.9	3.5	x	3.5	0.9	m	0.9
Belgium (Fl.)	4.7	n	4.7	3.4	n	3.4	0.8	n	0.8
Canada	5.5	0.7	6.2	3.7	0.3	4.1	1.5	0.3	1.9
Czech Republic	4.1	0.6	4.7	2.7	0.4	3.1	0.8	0.1	0.9
Denmark	6.8	0.4	7.2	4.3	0.1	4.3	1.5	0.0	1.5
Finland	5.7	x	5.7	3.7	x	3.7	1.7	x	1.7
France	5.9	0.4	6.2	4.1	0.2	4.4	1.0	0.1	1.1
Germany	4.4	1.2	5.5	2.8	0.9	3.7	1.0	0.1	1.0
Greece[3]	3.4	1.3	4.8	2.3	1.1	3.5	1.0	0.2	1.2
Hungary	4.5	0.6	5.0	2.9	0.2	3.1	0.8	0.2	1.0
Iceland	6.5	0.3	6.9	4.2	m	m	1.7	0.0	1.8
Ireland	4.3	0.4	4.7	3.2	0.1	3.3	1.1	0.3	1.4
Italy	4.8	0.2	5.0	3.4	0.0	3.5	0.7	0.2	0.8
Japan	3.5	1.2	4.7	2.8	0.3	3.0	0.4	0.6	1.0
Korea[3]	4.1	3.0	7.0	3.1	0.8	4.0	0.4	2.1	2.5
Mexico	4.1	0.6	4.7	3.0	0.5	3.5	0.8	0.1	0.9
Netherlands	4.5	0.1	4.6	3.0	0.1	3.1	1.1	0.0	1.1
New Zealand[3]	6.0	m	m	4.6	m	m	1.1	m	m
Norway[3]	6.8	0.1	6.9	4.4	0.0	4.4	1.4	0.1	1.5
Poland[3]	5.3	m	m	3.5	m	m	1.2	m	m
Portugal	5.6	0.1	5.7	4.2	n	4.2	1.0	0.1	1.0
Spain	4.4	0.9	5.3	3.3	0.4	3.7	0.8	0.3	1.1
Sweden	6.6	0.2	6.8	4.5	0.0	4.5	1.5	0.2	1.7
Switzerland	5.4	0.5	5.9	4.0	0.5	4.5	1.1	n	1.1
Turkey	2.9	0.5	3.5	1.8	0.5	2.3	0.8	0.0	0.8
United Kingdom	4.6	0.3	4.9	3.4	m	m	0.8	0.3	1.1
United States[3,6]	4.8	1.6	6.4	3.4	0.3	3.7	1.1	1.2	2.3
OECD mean	*5.0*	*0.7*	*5.7*	*3.5*	*0.4*	*3.7*	*1.1*	*0.3*	*1.3*

1. Including public subsidies to households attributable for educational institutions
2. Net of public subsidies attributable for educational institutions.
3. Public subsidies to households not included in public expenditure, but in private expenditure
4. Year of reference 1997.
5. Year of reference 1999
6. Direct expenditure on educational institutions from international sources exceed 1.5% of all public expenditure (1998).

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٥

النسبة المئوية للإنفاق على المؤسسات التعليمية من الناتج المحلى الإجمالى (١٩٩٨)

الإنفاق المباشر وغير المباشر من المصادر العامة والخاصة على المؤسسات التعليمية ، حسب المرحلة التعليمية

Table 5

Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (1998)

Direct and indirect expenditure from public and private sources on educational institutions, by level of education

	Pre-primary education	Primary and secondary education				Tertiary education			All levels of education combined (including undistributed and advanced research programmes)
		All	Primary & lower secondary	Upper secondary	Post-secondary non-tertiary	All	Tertiary-type B (ISCED 5B)	Tertiary-type A (ISCED 5A & 6)	
WEI participants									
Argentina	0.5	3.1	2.4	0.7	n	1.1	0.4	0.7	4.8
Chile	0.4	3.9	2.7	1.2	n	1.8	0.2	1.7	6.2
Indonesia[1]	n	1.4	1.0	0.4	n	0.6	x	x	2.0
Jordan[1]	n	4.1	3.5	0.6	a	m	m	m	m
Peru	0.4	3.3	2.8	0.5	a	1.3	0.3	1.0	5.0
Philippines[2]	0.1	4.9	4.3	0.4	0.1	1.2	n	1.2	6.2
Thailand	0.6	3.8	2.9	0.9	n	2.6	0.6	2.0	7.6
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	n	0.6	x	0.6	3.0
WEI mean	*0.3*	*3.3*	*2.7*	*0.6*	*n*	*1.3*	–	–	*5.0*
OECD countries									
Australia	0.1	3.8	2.8	1.0	0.1	1.6	0.2	1.4	5.5
Austria	0.5	4.2	2.8	1.4	n	1.5	0.3	1.2	6.4
Belgium	0.5	3.5	x	x	x	0.9	m	m	4.9
Canada	0.2	4.1	x	x	0.2	1.9	0.5	1.3	6.2
Czech Republic	0.5	3.1	2.0	1.1	0.1	0.9	0.1	0.8	4.7
Denmark	1.1	4.3	2.9	1.4	n	1.5	x	x	7.2
Finland	0.4	3.7	2.4	1.2	x	1.7	0.2	1.5	5.7
France	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.2
Germany	0.6	3.7	2.1	1.3	0.3	1.0	0.1	1.0	5.5
Greece	x	3.5	x	x	x	1.2	x	x	4.8
Hungary	0.8	3.1	1.9	1.1	0.1	1.0	a	1.0	5.0
Ireland	n	3.3	2.4	0.7	0.1	1.4	x	x	4.7
Italy	0.4	3.5	2.1	1.3	0.1	0.8	n	0.8	5.0
Japan	0.2	3.0	2.1	0.9	x	1.0	0.1	0.9	4.7
Korea	0.1	4.0	2.7	1.3	n	2.5	0.7	1.8	7.0
Mexico	0.4	3.5	2.7	0.8	a	0.9	x	0.9	4.7
Netherlands	0.4	3.1	2.2	0.8	n	1.2	n	1.2	4.6
Norway	0.6	4.4	3.0	1.5	x	1.5	x	1.5	6.9
Portugal	0.2	4.2	2.8	1.2	n	1.0	x	x	5.7
Spain	0.4	3.7	1.3	2.4	x	1.1	x	x	5.3
Sweden	0.6	4.5	3.0	1.5	n	1.7	x	x	6.8
Switzerland	0.2	4.5	2.8	1.6	0.1	1.1	0.1	1.0	5.9
Turkey	m	2.3	1.6	0.7	m	0.8	x	x	3.5
United Kingdom	m	m	m	m	m	1.1	x	x	4.9
United States[3]	0.4	3.7	x	x	x	2.3	x	x	6.4
OECD mean	*0.4*	*3.7*	*2.4*	*1.2*	*0.1*	*1.3*	*0.3*	*1.1*	*5.5*

1. Year of reference 1999.
2. Year of reference 1997.
3. Post-secondary non tertiary data included in tertiary education.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٦

النسبة المئوية للإنفاق العام على التعليم من إجمالى الإنفاق العام (١٩٩٨)

النسبة المئـوية للإنفاق العام المباشـــر على المؤسسات التعليمية مضافا إليه الدعم العام للقطاع الخاص (بما فى ذلك الدعم الخـــاص بتكاليف الحيـــاة) من إجمالى الإنفاق العـــام ، حسب مرحلة التعليم

Table 6

Public expenditure on education as a percentage of total public expenditure (1998)

Direct public expenditure on educational institutions plus public subsidies to private sector (including subsidies for living costs) as a percentage of total public expenditure, by level of education

	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	All levels of education combined
WEI participants			
Brazil[1]	7.9		12.0
Chile	12.1		16.3
Indonesia[2]	5.7	[illegible]	6.9
Malaysia	8.9	4.4	14.0
Paraguay	15.8	4.4	20.2
Peru	15.6	4.5	22.3
Philippines[1]	16.2	2.9	19.7
Thailand	14.6	6.6	27.2
Uruguay	8.5	2.6	12.2
WEI mean	*11.7*	*3.6*	*16.7*
OECD countries			
Australia	10.2	3.6	13.9
Austria	7.8	3.2	12.2
Belgium	6.9	2.2	10.2
Canada	8.2	3.9	12.6
Czech Republic	6.3	1.8	9.3
Denmark	8.8	3.9	14.8
Finland	7.6	4.0	12.4
France	7.9	2.0	11.3
Germany	6.3	2.3	9.8
Greece	4.6	2.1	6.9
Hungary	7.8	2.4	12.4
Iceland	10.8	5.6	17.8
Ireland	9.9	3.5	13.5
Italy	7.1	1.6	10.0
Japan[2]	6.6	1.0	8.4
Korea	12.7	1.8	16.5
Mexico	16.2	4.5	22.4
Netherlands	6.8	3.0	10.6
Norway	9.7	4.2	16.1
Poland	7.8	2.7	12.2
Portugal	10.2	2.4	13.5
Spain	8.1	2.2	11.1
Sweden	9.1	3.6	13.7
Switzerland	10.8	3.0	14.6
United Kingdom	8.3	2.6	11.9
OECD mean	*8.7*	*2.9*	*12.7*

1. Year of reference 1997.
2. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٧

نفقات التعليم حسب فئة الموارد (١٩٩٨)

توزيع النفقات الكلية والجارية على المؤسسات التعليمية ، حسب فئة الموارد ومرحلة التعليم

Table 7

Educational expenditure by resource category (1998)

Distribution of total and current expenditure on educational institutions, by resource category and level of education

	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education						Tertiary education					
	Percentage of total expenditure		Percentage of current expenditure				Percentage of total expenditure		Percentage of current expenditure			
	Current	Capital	Compensation of teachers	Compensation of other staff	Compensation of all staff	Other current	Current	Capital	Compensation of teachers	Compensation of other staff	Compensation of all staff	Other current
WEI participants												
Argentina[1]	95	5	51	44	95	5	96	4	49	35	84	16
Brazil[1,2]	95	5	x	x	83	17	97	3	x	x	85	15
Chile[1]	91	9	x	x	61	39	m	m	m	m	m	m
India[3,4]	97	3	79	8	88	12	m	m	m	m	m	m
Indonesia[1,2]	96	4	66	4	71	29	m	m	33	14	47	53
Malaysia[1]	88	12	70	13	84	16	63	37	42	12	55	45
Paraguay[1]	93	7	72	21	93	7	83	17	7	3	10	1
Peru[1]	90	10	x	x	72	28	88	12	x	x	51	49
Philippines[1,2]	89	11	x	x	62	38	90	10	x	x	69	31
Sri Lanka[1]	m	m	m	m	m	m	73	27	36	24	60	25
Tunisia[1,5]	90	10	x	x	94	6	74	26	x	x	63	37
Uruguay[1]	92	8	70	14	84	16	93	7	64	20	84	16
WEI mean	*93*	*7*	*68*	*15*	*81*	*19*	*84*	*16*	*39*	*16*	*61*	*29*
OECD countries												
Australia	93	7	61	16	77	23	91	9	29	37	65	35
Austria	93	7	72	8	80	20	92	8	57	15	71	29
Belgium[3]	98	2	76	8	84	16	96	4	x	x	76	24
Canada	97	3	62	15	77	23	94	6	36	33	69	31
Czech Republic	92	8	44	16	61	39	88	12	30	21	51	49
Denmark	96	4	53	26	80	20	87	13	52	25	78	22
Finland	91	9	57	13	70	30	91	9	38	25	64	36
France[3]	92	8	x	x	79	21	89	11	x	x	70	30
Germany[3]	92	8	x	x	89	11	89	11	x	x	76	24
Greece	85	15	88	x	88	12	70	30	x	x	62	38
Hungary[1]	92	8	x	x	75	25	88	12	x	x	64	36
Ireland[1]	94	6	81	5	86	14	92	8	48	25	73	27
Italy[1]	96	4	69	14	83	17	82	18	50	26	76	24
Japan	88	12	x	x	87	13	83	17	x	x	65	35
Korea	83	17	72	9	81	19	68	32	38	15	53	47
Mexico[1]	95	5	79	12	91	9	92	8	66	18	84	16
Netherlands	95	5	x	x	76	24	94	6	x	x	76	24
Norway[1]	86	14	x	x	82	18	88	12	x	x	65	35
Poland[1]	91	9	x	x	76	24	85	15	x	x	66	34
Portugal	95	5	x	x	94	6	84	16	x	x	70	30
Spain	94	6	75	10	84	16	78	22	58	20	79	21
Sweden	m	m	46	11	57	43	m	m	x	x	56	44
Switzerland[1]	89	11	72	14	85	15	88	12	56	22	77	23
Turkey[1,4]	84	16	95	1	96	4	77	23	53	36	89	11
United Kingdom[1]	96	4	50	20	70	30	99	1	32	25	57	43
United States[1,4]	89	11	56	26	83	17	91	9	40	35	76	24
OECD mean	*92*	*8*	*67*	*13*	*80*	*20*	*87*	*13*	*46*	*25*	*70*	*30*

1. Public institutions only.
2. Year of reference 1997.
3. Public and government-dependent private institutions only.
4. Post-secondary non-tertiary education included at the tertiary level.
5. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٨

النفقات لكل طالب (١٩٩٨)

النفقات لكل طالب بالدولار الأمريكي المعدل باستخدام مكافئ القوة الشرائية بالنسبة للمؤسسات العامة والخاصة ، حسب مراحل التعليم ، على أساس الطالب معادل المتفرغ

Table 8

Expenditure per student (1998)

Expenditure per student in US dollars converted using PPPs on public and private institutions, by level of education, based on full-time equivalents

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education		
							All	Tertiary type B	Tertiary-type A & advanced research programmes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
WEI participants									
Argentina[2]	1 662	1 389	1 667	2 229	1 860	a	2 965	4 425	2 572
Brazil[1,2]	1 065	837	995	1 154	1 076	a	14 618	x (9)	14 618
Chile	1 318	1 500	1 624	1 764	1 713	a	5 897	3 121	6 565
Indonesia[1,2]	425	116	433	647	497	a	6 840	x (7)	x (7)
Malaysia[1]	385	919	x (5)	x (5)	1 469	5 999	m	m	m
Paraguay[1]	x (2)	572	x (4)	948	948	a	m	2 511	m
Peru	463	480	671	671	671	a	2 088	1 035	3 039
Philippines[1,2]	433	689	640	1 089	726	3 614	2 799	a	2 799
Thailand	802	1 048	1 091	1 289	1 177	m	6 360	4 971	6 951
Tunisia[1,2]	239	891	x (5)	x (5)	1 633	a	5 136	5 753	x
Uruguay[1]	1 096	971	1 068	1 480	1 246	a	2 081	x (9)	x (7)
Zimbabwe	m	768	x (5)	x (5)	1 179	x (5)	10 670	5 335	13 521
WEI mean	*789*	*848*	*1 024*	*1 252*	*1 183*	–	*5 945*	*3 382*	*7 152*
OECD countries									
Australia	m	3 981	5 184	6 830	5 830	7 218	11 539	8 341	12 279
Austria[1]	5 029	6 065	7 669	8 783	8 163	7 245	11 279	x (7)	x (7)
Belgium[4]	2 726	3 743	x (5)	x (5)	5 970	x (5)	6 508	x (7)	x (7)
Belgium (Fl.)[4]	2 601	3 799	x (5)	x (5)	6 238	x (5)	6 597	x (7)	x (7)
Canada	4 535	m	m	m	m	5 735	14 579	13 795	14 899
Czech Republic	2 231	1 645	2 879	3 575	3 182	1 334	5 584	3 191	6 326
Denmark	5 664	6 713	6 617	7 705	7 200	6 826	9 562	x (7)	x (7)
Finland	3 665	4 641	4 616	5 515	5 111	x (5)	7 327	5 776	7 582
France	3 609	3 752	6 133	7 191	6 605	m	7 226	7 636	7 113
Germany	4 648	3 531	4 641	9 519	6 209	10 924	9 481	5 422	10 139
Greece[1]	x (2)	2 368	x (5)	x (5)	3 287	2 773	4 157	3 232	4 521
Hungary	2 160	2 028	1 906	2 383	2 140	2 304	5 073	a	5 080
Iceland[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland	2 555	2 745	x (5)	x (5)	3 934	4 361	8 522	x (7)	x (7)
Italy[1]	4 730	5 653	6 627	6 340	6 458	x (5)	6 295	6 283	6 295
Japan	3 123	5 075	5 515	6 257	5 890	x (5)	9 871	7 270	10 374
Korea	1 287	2 838	3 374	3 692	3 544	a	6 356	4 185	7 820
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	865	863	1 268	2 253	1 586	a	3 800	x (7)	3 800
Netherlands	3 630	3 795	5 459	5 120	5 304	x (5,7)	10 757	7 592	10 796
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norway[1]	7 924	5 761	7 116	7 839	7 343	x (5)	10 918	x (9)	10 918
Poland	2 747	1 496	x (2)	1 438	1 438	m	4 262	x (9)	4 262
Portugal	1 717	3 121	4 219	5 137	4 636	a	m	m	m
Spain	2 586	3 267	x (5)	x (5)	4 274	x (5)	5 038	4 767	5 056
Sweden	3 210	5 579	5 567	5 701	5 648	m	13 224	x (7)	x (7)
Switzerland[1]	2 593	6 470	7 618	11 219	9 348	7 621	16 563	10 273	17 310
Turkey[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
United Kingdom[4]	4 910	3 329	x (5)	x (5)	5 230	x (5)	9 699	x (7)	x (7)
United States	6 441	6 043	x (5)	x (5)	7 764	x (7)	19 802	x (7)	x (7)
OECD mean	*3 585*	*3 940*	*5 083*	*5 916*	*5 294*	*5 634*	*9 063*	–	–

Note: Column of reference is given in brackets after "x". x (2) means that the data are included in column 2.

1. Public institutions only.
2. Year of reference 1997.
3. Year of reference 1999.
4. Public and government-dependent private institutions only.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٩

نسبة الإنفاق على كل طالب إلى نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى (١٩٩٨)

تكلفة كل طالب بالنسبة لنصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى فى المؤسسات العامة والخاصة، حسب مرحلة التعليم على أساس معادل الطالب المتفرغ (مضروبا فى ١٠٠)

Table 9

Ratio of expenditure per student to GDP per capita (1998)

Expenditure per student relative to GDP per capita on public and private institutions, by level of education, based on full-time equivalents (multiplied by 100)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education		
							All	Tertiary-type B	Tertiary-type A & advanced research programmes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
WEI participants									
Argentina[1]	14	12	14	19	16	a	25	37	22
Brazil[1,2]	16	12	15	17	16	a	214	x (9)	214
Chile	15	17	19	20	20	a	67	36	75
India[1]	2	10	13	15	14	m	m	m	m
Indonesia[1,3]	16	4	16	24	19	a	259	x (7)	x (7)
Malaysia[1]	5	11	x (5)	x (5)	18	74	m	m	m
Paraguay[1]	x (2)	13	x (4)	22	22	a	m	58	m
Peru	10	11	15	15	15	a	46	23	67
Philippines[1,2]	12	18	17	29	19	97	75	a	75
Thailand	15	19	20	23	21	m	116	90	126
Tunisia[2,3]	4	16	x (5)	x (5)	28	a	90	100	x (8)
Uruguay[1]	13	11	12	17	14	a	24	x (7)	x (7)
Zimbabwe	m	29	x (5)	x (5)	44	x (5)	401	201	508
WEI mean	*11*	*14*	*16*	*20*	*20*	–	*132*	*78*	*155*
OECD countries									
Australia	m	16	21	28	24	30	48	34	51
Austria[1]	21	26	33	37	35	31	48	x (7)	x (7)
Belgium[4]	11	16	x (5)	x (5)	28	x (5)	28	x (7)	x (7)
Canada	18	m	m	m	m	23	58	55	59
Czech Republic	17	13	22	28	25	10	43	25	49
Denmark	22	26	26	30	28	27	37	x (7)	x (7)
Finland	17	21	21	25	23	x (5)	34	27	35
France	17	18	29	34	31	x (5)	34	36	34
Germany	20	15	20	42	27	48	41	24	44
Greece[2]	x (2)	17	x (5)	x (5)	23	19	29	23	32
Hungary[1]	21	20	18	23	20	24	53	a	53
Ireland	11	12	x (5)	x (5)	17	19	38	x (7)	38
Italy[1]	21	26	30	29	29	x (5)	28	28	28
Japan	13	21	23	26	24	x (5, 6)	41	30	43
Korea	9	20	23	26	25	a	44	29	54
Mexico	11	11	16	29	20	a	48	x (7)	x (7)
Netherlands	15	15	22	21	21	x (5, 6)	44	31	44
Norway[1]	30	22	27	29	28	x (5)	42	x (9)	42
Poland	34	18	x (2)	18	18	x (5)	52	x (9)	52
Portugal[1]	17	21	28	30	29	a	m	m	m
Spain	15	19	x (5)	x (5)	27	x (5)	30	28	30
Sweden	15	26	25	26	26	m	61	x (7)	x (7)
Switzerland[1]	9	24	28	41	34	28	61	38	63
United Kingdom[4]	23	16	x (5)	x (5)	25	x (5)	46	x (7)	x (7)
United States	20	19	x (5)	x (5)	24	x (6)	61	x (7)	x (7)
OECD mean	*18*	*19*	*24*	*29*	*26*	*26*	*44*	*31*	*45*

Note. Column of reference is given in brackets after "x". x (2) means that the data are included in column 2.

1. Public institutions only.
2. Year of reference 1997.
3. Year of reference 1999.
4. Public and government-dependent private institutions only.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٠

الإنفاق العام على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة (١٩٩٨)

نسبة الإنفاق العام المباشر على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة

Table 10

Public spending on public and private educational institutions (1998)

Proportion of public direct expenditure on public and private educational institutions

	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education				Tertiary education			
	Public institutions	Government-dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions	Public institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions
WEI participants								
Argentina	86.9	13.1	x	13.1	97.6	2.4	x	2.4
Brazil[1]	99.7	a	0.3	0.3	99.1	n	0.9	0.9
Chile	65.6	33.9	0.5	34.4	56.3	39.6	4.1	43.7
India	69.6	30.4	x	30.4	m	m	m	m
Indonesia[2]	99.9	a	0.1	0.1	100	a	m	m
Jordan[2]	100	a	a	a	m	m	m	m
Peru	98.4	1.6	n	1.6	99.9	0.0	n	0.1
Thailand	96.4	3.6	a	3.6	100	0.0	a	0.0
Tunisia[2]	100	n	n	n	100	n	n	n
Uruguay	100	a	a	a	100	a	a	a
Zimbabwe	100	n	n	n	100	n	n	n
WEI mean	*92.4*	*7.5*	*0.1*	*7.6*	*94.8*	*4.8*	*0.7*	*5.9*
OECD mean	*89.5*	*10.3*	*0.3*	*10.8*	*89.3*	*8.1*	*2.9*	*10.7*

1. Year of reference 1997.
2. Year of reference 1999.

Source. OECD/UNESCO WEI.

جدول ١١

التغير فى الإنفاق على المؤسسات التعليمية بسبب زيادة / نقص أعداد المدرسين المتوقعين فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، ١٩٩٨- ٢٠١٠ (١٩٩٨ = ٠)

(بافتراض أن التغير فى أعداد المدرسين يؤدى إلى زيادة مماثلة فى النفقات الجارية والرأسمالية)

Table 11

Change in expenditure on educational institutions due to in/decreases in the expected number of teachers at primary and secondary levels of education, 1998-2010 (1998 = 0)

(assuming changes in the number of teachers lead to equal increases in all current and capital expenditure)

	Scenario	
	Current conditions	100% enrolment rate in primary and 87% in secondary
WEI participants		
Argentina	0.2	0.2
Brazil[1,2]	-0.2	0.1
Chile	0.1	0.2
Indonesia[3]	0.0	0.5
Malaysia[1]	0.3	0.7
Paraguay[1]	0.7	1.4
Peru	n	n
Philippines[2]	0.6	0.8
Thailand	-0.5	-0.4
Tunisia[1,3]	-0.5	0.2
Uruguay	0.1	0.1
WEI mean	*0.1*	*0.3*

1. Calculations made from student-teacher ratios in public institutions only.
2. Year of reference 1997.
3. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٢

سنوات الدراسة المتوقعة طبقا للظروف الحالية فى المؤسسات العامة والخاصة ، باستثناء التعليم الخاص بالأطفال أقل من خمس سنوات ، حسب مرحلة التعليم (استنادًا إلى عد الرءوس)

Table 12

School expectancy (1999)

Expected years of schooling under current conditions in public and private institutions, excluding education for children under five years of age, by level of education (based on head counts)

	All levels of education combined			Primary and lower secondary education	Upper secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education
	M + W	Men	Women	M + W			
WEI participants							
Argentina[1]	14.2	13.8	14.5	10.4	1.8	a	2.6
Brazil[1]	14.9	14.7	15.0	10.6	2.3	a	0.8
Chile[1]	14.3	14.4	14.1	8.2	3.4	a	1.6
China	10.1	m	m	8.6	1.1	0.1	0.3
Egypt	11.0	m	m	7.8	1.8	m	1.3
Indonesia[2]	9.7	9.9	9.4	7.8	1.1	a	0.5
Jordan	11.6	11.6	11.6	8.9	1.5	a	1.0
Malaysia[2]	12.5	12.3	12.8	8.6	1.7	0.1	1.0
Paraguay[1]	11.0	11.0	11.0	9.1	1.2	a	m
Peru[1]	13.9	14.1	13.7	10.7	1.9	n	1.4
Philippines[1]	11.8	11.6	12.1	9.5	0.6	0.1	1.1
Russian Federation	12.2	13.8	14.1	2.5	1.3	n	2.5
Thailand[3]	13.1	13.1	14.0	9.9	2.4	n	1.7
Tunisia	13.4	13.6	13.3	9.9	2.4	a	0.6
Uruguay[1]	15.2	14.0	16.4	9.9	2.2	a	1.9
Zimbabwe	9.9	10.3	9.3	8.6	1.2	a	0.1
WEI mean	*12.4*	*12.7*	*12.8*	*8.8*	*1.7*	*0.1*	*1.3*
OECD countries							
Australia	19.9	19.5	19.9	11.7	4.4	0.5	3.0
Austria	16.0	16.1	15.9	8.2	3.8	0.5	2.2
Belgium	18.5	18.2	18.9	9.0	5.3	0.5	2.7
Canada	16.5	16.3	16.8	8.8	3.3	0.8	2.8
Czech Republic	15.1	15.0	15.2	9.2	2.7	0.4	1.4
Denmark	17.7	17.2	18.2	9.8	3.4	0.1	2.5
Finland	18.3	17.7	19.0	9.0	4.2	x	3.9
France	16.5	16.3	16.7	9.5	3.3	n	2.6
Germany	17.2	17.3	17.1	10.1	2.9	0.5	2.0
Greece	15.6	15.4	15.8	9.1	2.8	0.4	2.5
Hungary	16.0	15.8	16.2	8.2	3.7	0.6	1.8
Iceland	17.7	17.1	18.3	9.9	4.7	0.1	2.0
Ireland	16.0	15.6	16.4	10.7	2.3	0.6	2.4
Italy	15.8	15.5	16.0	8.2	4.2	n	2.3
Japan	m	m	m	9.1	3.0	m	m
Korea	15.8	16.7	14.8	8.9	2.9	a	3.5
Luxembourg	m	m	m	9.2	3.5	0.1	m
Mexico	12.4	12.5	12.4	9.4	1.3	a	0.9
Netherlands	17.1	17.4	16.9	10.4	3.3	0.1	2.3
New Zealand	17.2	16.5	17.8	10.1	3.8	0.3	3.0
Norway	17.9	17.4	18.5	9.9	4.1	0.1	3.1
Poland	16.0	15.6	16.4	8.0	4.0	0.3	2.3
Portugal	16.8	16.5	17.1	10.9	2.9	a	2.3
Spain	17.3	17.0	17.7	10.5	2.6	0.4	2.8
Sweden	20.3	18.6	22.2	9.8	5.7	0.1	2.9
Switzerland	16.3	16.7	15.9	9.6	3.3	0.2	1.7
Turkey	10.6	11.3	9.5	7.3	1.9	a	1.2
United Kingdom	18.9	18.1	19.7	8.9	7.3	x	2.6
United States	17.2	17.7	16.6	9.7	2.7	0.4	3.6
OECD mean	***16.7***	***16.5***	***16.9***	***9.4***	***3.6***	***0.2***	***2.5***

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Thailand. Full-time participation only. Participation by adults in part-time education accounts for around five more years of school expectancy.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٣

خصائص الانتقال من سن ١١ سنة حتى ٢٠ سنة (١٩٩٩) ، معدلات القيد الصافى فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب مرحلة التعليم والسن (استنادًا إلى عد الرءوس)

Table 13

Transition characteristics at ages 11 through 20 (1999)

Net enrolment rates in public and private institutions, by level of education and age (based on head counts)

	Age 11	Age 12	Age 13	Age 14	Age 15	Age 16		Age 17		Age 18		Age 19		Age 20	
	Primary & Secondary[1]	Primary & Secondary[1]	Primary & Secondary[1]	Primary & Secondary[1]	Primary & Secondary[1]	Primary & Secondary[1]	Tertiary	Primary & Secondary[1]	Tertiary	Primary & Secondary[1]	Tertiary	Primary & Secondary[1]	Tertiary	Primary & Secondary[1]	Tertiary
WEI participants															
Argentina[2]	106	105	95	91	80	71	n	61	3	32	18	17	21	m	22
Brazil[2]	97	97	96	93	85	84	n	71	n	60	3	43	6	30	7
Chile[3]	95	93	90	89	86	87	n	78	m	53	m	20	m	8	m
Egypt	93	86	73	65	67	53	n	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia[2]	79	94	70	59	45	38	a	39	a	26	12	9	15	2	14
Jordan	87	85	87	79	79	72	m	56	m	16	m	4	m	m	m
Malaysia[2]	95	100	92	90	76	73	n	10	n	13	23	3	21	1	20
Paraguay[2]	91	90	78	70	59	50	n	42	n	27	1	10	2	5	3
Peru[3]	105	99	95	86	82	70	1	m	8	m	15	m	18	m	19
Philippines[2]	95	61	62	79	80	72	24	31	37	13	27	7	12	1	24
Russian Federation	90	95	97	89	74	56	m	22	m	1	m	m	m	m	m
Thailand	99	100	93	86	77	63	n	49	m	33	34	5	29	1	16
Tunisia	102	94	91	84	71	60	m	51	m	42	m	32	m	19	m
Uruguay[3]	109	129	99	81	72	67	a	55	4	34	15	20	14	14	12
Zimbabwe	93	93	121	39	51	53	m	40	m	22	m	13	m	m	m
WEI mean	*96*	*94*	*91*	*79*	*72*	*65*	*2*	*46*	*7*	*29*	*17*	*15*	*15*	*9*	*15*
OECD countries															
Australia	99	99	98	99	97	92	n	79	5	39	29	25	34	20	32
Austria	99	99	99	99	95	92	a	87	n	61	6	26	14	9	20
Belgium	98	99	99	99	100	98	n	95	1	50	35	28	46	16	47
Belgium (Fl.)	96	96	96	95	97	95	n	93	n	42	37	21	45	10	46
Canada	98	99	98	97	98	94	n	81	3	39	15	17	30	13	33
Czech Republic	100	100	100	100	100	100	n	88	n	50	10	17	18	5	20
Denmark	100	100	100	98	97	93	n	82	n	76	n	55	3	30	10
Finland	99	99	99	99	100	94	n	96	n	84	1	27	19	16	31
France	99	99	99	99	98	96	n	90	2	56	25	31	38	13	42
Germany	99	99	100	100	99	97	n	92	1	82	3	59	8	33	15
Greece	99	99	96	97	93	92	a	65	a	20	48	22	69	5	57
Hungary	101	101	99	99	96	93	a	88	a	59	11	29	21	17	24
Iceland	99	99	99	100	98	90	a	77	a	67	n	63	1	36	11
Ireland	101	99	100	99	102	93	n	77	5	42	32	13	36	7	35
Italy	99	101	99	94	88	79	a	73	a	64	5	20	27	7	28
Japan	101	103	102	101	99	95	a	94	m	2	m	1	m	m	m
Korea	99	94	100	98	97	98	n	93	3	12	44	2	59	n	53
Luxembourg	98	90	99	95	92	87	a	81	a	66	m	42	m	25	m
Mexico	96	90	82	73	55	43	a	32	3	17	10	22	13	4	13
Netherlands	98	99	100	99	102	108	a	91	4	64	16	29	26	25	31
New Zealand	100	99	98	98	96	90	n	72	3	31	23	16	32	10	33
Norway	99	99	99	99	100	94	n	93	n	87	n	42	14	19	28
Poland	97	97	97	97	96	93	a	90	x	74	1	35	25	21	30
Portugal	110	115	111	112	95	84	a	81	4	50	16	29	26	13	29
Spain	106	105	105	104	96	87	a	79	n	42	24	26	32	19	37
Sweden	101	101	101	101	97	97	n	97	n	95	n	33	13	25	22
Switzerland	100	100	99	99	97	91	n	85	n	79	1	57	6	27	13
Turkey	89	74	63	51	47	40	n	22	3	8	10	6	15	n	15
United Kingdom	99	99	98	98	103	84	n	71	2	29	24	16	33	13	34
United States	104	113	102	96	107	88	n	81	1	27	35	8	41	4	34
OECD mean	*100*	*99*	*98*	*97*	*95*	*89*	*n*	*81*	*1*	*51*	*17*	*27*	*27*	*16*	*29*

1. Including post-secondary non-tertiary.
2. Year of reference 1998
3. Year of reference 2000

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٤
توزيع الطلاب فى مراحل التعليم الأساسى والثانوى والجامعى ، حسب نوع المؤسسة (١٩٩٩)

Table 14
Distribution of students in primary, secondary and tertiary education, by type of institution (1999)

	Primary and secondary education				Tertiary education			
	Public institutions	Government-dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions	Public institutions	Government-dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions
WEI participants								
Argentina[2]	78	19	4	22	79	7	14	21
Brazil[1]	89	a	11	11	39	a	61	61
Chile[1]	56	35	9	44	29	20	51	71
Egypt	94	a	6	6	m	a	m	m
Indonesia[2]	83	a	17	17	15	a	85	85
Jordan	76	a	24	24	m	m	m	m
Malaysia[1]	97	x	3	3	61	a	39	39
Paraguay[2]	81	9	9	19	m	m	m	m
Peru[1]	86	3	11	14	53	a	47	47
Philippines[1]	86	a	14	14	26	a	74	74
Russian Federation	100	a	n	n	95	x	5	5
Thailand	89	9	2	11	79	x	21	21
Tunisia	96	a	4	4	m	x	m	m
Uruguay[1]	86	a	14	14	89	a	11	11
Zimbabwe	16	84	a	84	m	m	a	m
WEI mean	*81*	*11*	*8*	*19*	*57*	*2*	*37*	*43*
OECD countries								
Australia	74	25	a	25	m	m	m	m
Austria	93	7	n	7	93	7	n	7
Belgium (Fl.)	34	66	m	66	x	x	m	x
Canada	95	2	3	5	100	n	n	n
Czech Republic	96	4	a	4	95	5	a	5
Denmark	89	11	a	11	100	n	a	n
Finland	96	4	a	4	89	11	a	11
France	79	17	4	21	86	3	11	14
Germany	95	x	x	5	94	x	x	6
Iceland	97	3	n	3	94	6	n	6
Ireland	99	a	1	1	94	a	6	6
Italy	94	1	6	6	88	a	12	12
Japan	89	a	10	10	21	a	79	79
Korea	78	21	1	22	20	a	80	80
Luxembourg	88	6	6	12	43	57	a	57
Mexico	90	a	10	10	72	a	28	28
Netherlands	23	76	n	77	32	68	a	68
New Zealand	94	1	5	6	96	4	n	4
Norway	96	x	x	4	89	x	x	11
Poland	98	2	n	2	76	n	24	24
Portugal	89	a	11	11	67	a	33	33
Spain	70	24	6	30	88	1	11	12
Sweden	98	2	a	2	94	5	1	6
Switzerland	94	2	3	6	81	12	6	19
Turkey	98	a	2	2	m	a	m	m
United Kingdom	65	31	4	35	a	100	n	100
United States	89	a	11	11	71	a	29	29
OECD mean	*86*	*12*	*4*	*14*	*74*	*12*	*15*	*26*

1 Year of reference 1998.
2 Year of reference 2000.
Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٥
النسبة المئوية للطلاب المعيدين للصف الدراسى الحالى (١٩٩٩)

Table 15
Percentage of students repeating current grade (1999)

	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education
WEI participants			
Argentina[1]	5.3	7.6	5.3
Brazil[1]	25.1	15.0	18.1
Chile[1]	3.2	3.8	5.1
China	0.8	0.1	m
Egypt	6.0	9.7	3.5
Jordan	0.7	1.4	1.2
Malaysia[1]	a	a	0.3
Paraguay[1]	8.6	1.9	1.4
Peru[1]	9.8	7.0	2.7
Philippines[1]	1.9	2.2	0.8
Russian Federation	1.2	1.0	0.5
Sri Lanka[1]	5.1	3.3	m
Thailand	3.5	a	a
Tunisia	18.3	20.9	23.9
Uruguay[1]	8.4	18.9	5.7
Zimbabwe	a	a	a
WEI mean	*6.1*	*5.8*	*4.9*

1. Year of reference 1998.
Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٦
معدل الالتحاق الإجمالى بالتعليم الثانوى (١٩٩٩)

Table 16

Gross entry rates to secondary education (1999)

	Lower secondary education			Upper secondary education		
	M + W	Men	Women	M + W	Men	Women
WEI participants						
Argentina[1]	96	94	99	62	57	68
Chile[1]	83	83	84	83	82	84
China	80	83	77	43	44	41
Indonesia[2]	61	61	61	37	38	36
Malaysia[1]	96	96	95	80	73	88
Paraguay	69	70	69	42	41	43
Peru[1]	91	93	88	67	68	67
Philippines[1]	90	89	92	59	53	64
Thailand	123	127	118	90	90	90
Tunisia	118	110	127	53	55	50
Uruguay[1]	109	111	107	78	72	84
WEI mean	*92*	*92*	*92*	*61*	*59*	*63*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٧

معدل الالتحاق بالتعليم الجامعى (١٩٩٩)

مجموع صافى معدلات الالتحاق لسنة واحدة من العمر فى التعليم الجامعى فئة A وفئة B فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب الجنس

Table 17

Entry rates to tertiary education (1999)

Sum of net entry rates for single years of age in tertiary-type A and tertiary-type B education in public and private institutions, by gender

	Tertiary type B (Net entry rates)			Tertiary-type A (Net entry rates)		
	M + W	Men	Women	M + W	Men	Women
WEI participants						
Argentina[1]	26	16	37	51	45	57
Chile[1, 2]	15	15	14	37	39	35
China[2]	7	m	m	6	x	x
Indonesia[3]	6	6	7	11	13	9
Malaysia[1]	10	11	9	13	11	15
Paraguay[1]	1	1	1	m	m	m
Peru[1, 2]	18	15	21	15	x	x
Philippines[1]	a	a	a	31	27	35
Thailand[2]	20	20	21	35	32	38
Tunisia[2]	4	4	3	19	17	20
Uruguay[1, 2]	17	8	26	26	20	32
WEI mean	*12*	*11*	*15*	*24*	*25*	*30*
OECD countries						
Australia	m	m	m	45	37	53
Belgium (Fl.)	26	21	31	30	29	30
Czech Republic[2]	13	10	16	23	24	22
Denmark	34	24	46	34	32	36
Finland	a	a	a	67	58	77
France	21	21	20	35	29	42
Germany[4]	13	10	17	28	28	29
Hungary	n	n	1	58	53	64
Iceland	10	10	9	55	36	75
Italy	1	1	1	40	35	46
Japan[2]	33	22	44	37	46	28
Korea[2]	46	48	44	43	48	37
Mexico	1	1	1	24	26	22
Netherlands	1	1	1	54	51	57
New Zealand	37	27	46	71	59	82
Norway	7	7	7	57	44	71
Poland[2]	1	x	x	59	x	x
Slovak Republic[4]	3	1	4	35	35	35
Spain	11	11	11	46	39	53
Sweden	5	5	5	65	54	77
Switzerland	15	16	13	29	32	26
United Kingdom	28	28	29	45	43	48
United States	14	13	15	45	42	48
OECD mean	*15*	*13*	*17*	*45*	*40*	*48*

1. Year of reference 1998.
2. Entry rate for type A and B programmes calculated as gross entry rate.
3. Year of reference 2000.
4. Entry rate for type B programmes calculated as gross entry rate.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٨

معدلات التخرج بالتعليم الثانوى العالى وأنماط القيد

نسبة خريجى التعليم الثانوى العالى لإجمالى السكان فى سن التخرج المعتاد (مضروبًا فى ١٠٠)

فى المؤسسات العامة والخاصة حسب توجه البرنامج والجنس

أنماط القيد فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب توجه البرنامج

Table 18

Upper secondary graduation rates and enrolment patterns (1999)

Ratio of upper secondary graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100) in public and private institutions, by programme orientation and gender

Enrolment patterns in public and private institutions, by programme orientation

	Graduation rates[1]							Distribution of enrolment by type of programme		
	Total (unduplicated)			General programmes		Pre-vocational/ Vocational programmes				
	M + W	Men	Women	M + W	Women	M + W	Women	General	Pre-vocational	Vocational
WEI participants[1]										
Argentina[2]	40	38	43	19	26	21	17	57		43
Brazil[2]	44	39	50	26	29	21	23	70	a	30
Chile[2]	56	52	61	31	36	25	26	58	a	42
China	37	39	36	17	15	20	21	43	x	57
Egypt	m	m	m	m	m	m	m	34	a	67
India	47	m	m	m	m	m	m	94	a	58
Indonesia[3]	32	32	31	19	19	13	12	61	a	39
Jordan	75	69	77	55	63	17	14	74	a	26
Malaysia[3]	62	49	76	60	74	2	1	89	n	12
Paraguay[2]	31	28	34	27	30	4	4	84	a	16
Peru[3]	57	57	57	44	45	13	12	76	24	a
Philippines[2]	57	52	63	57	63	a	a	100	a	a
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	100	n	n
Thailand	65	54	76	49	53	16	16	72	a	28
Tunisia	34	m	m	30	32	4	m	93	n	70
Uruguay[2]	m	m	m	m	m	m	m	81	a	19
WEI mean	*49*	*46*	*55*	*36*	*41*	*13*	*13*	*74*	*17*	*24*
OECD countries										
Austria	m	m	m	m	m	m	m	22	73	71
Belgium	m	m	m	m	m	m	m	34	a	66
Belgium (Fl.)*	83	82	85	33	38	63	64	m	m	m
Canada								92	82	a
Czech Republic[7]	52	44	59	13	15	43	49	20	5	80
Denmark	90	82	98	54	66	59	63	47	a	53
Finland	89	84	94	53	64	67	71	47	a	53
France	85	84	86	33	39	67	61	43	n	57
Germany[2]	92	90	94	33	36	59	58	35	a	65
Greece	67	58	76	59	62	20	16	74	a	26
Hungary	92	91	93	24	30	71	65	34	55	11
Iceland	82	79	84	54	65	43	32	67	1	32
Ireland[6]	86	79	94	78	85	15	16	79	21	a
Italy[2]	73	69	79	28	37	65	63	35	12	6
Japan	95	92	97	69	73	27	26	74	0	26
Korea	91	91	91	56	53	36	38	62	a	38
Luxembourg[3]	60	57	63	26	30	34	33	36	n	64
Mexico[3]	31	29	33	28	29	4	4	86	a	14
Netherlands[3]	92	88	95	35	39	56	56	33	a	67
New Zealand[3]	m	m	m	a	a	a	a	m	m	m
Norway[3]	m	m	m	67	82	66	48	46	a	54
Poland[3]	m	m	m	30	41	69	59	34	a	66
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	75	a	25
Slovak Republic	93	92	92	m	m	m	m	20	a	80
Spain	68	62	74	47	53	29	31	69	n	31
Sweden	74	71	78	41	45	33	31	50	a	47
Switzerland[3]	83	86	81	m	m	m	m	35	a	65
Turkey[3]	m	m	m	20	19	19	16	51	a	49
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	m	33	x	67
United States	78	79	77	m	m	m	m	m	m	m
OECD mean	*79*	*76*	*82*	*40*	*46*	*43*	*41*	*49*	*36*	*47*

1. Graduation rate may include some double-counting
2. Year of reference 1998
3. Year of reference 1997 for graduation rates and 1998 for enrolment patterns.
4. Year of reference 2000
5. Year of reference 1999 for graduation rates and 1998 for enrolment patterns.
6. Short ISCED 3C programmes excluded.
7. Low figure due to extension of lower secondary education by one year in 1996.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ١٩

معدل التخرج الكلى فى مرحلة التعليم الجامعى (١٩٩٩)

نسبة الخريجين لإجمالى السكان فى سن التخرج المعتاد (مضروبا فى ١٠٠)

فى المؤسسات العامة والخاصة حسب الدرجة العلمية ونوع البرنامج ومدته

Table 19

Gross graduation rates in tertiary education (1999)

Ratio of graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100) in public and private institutions, by destination, type and duration of programme

	Tertiary-type B programmes	Tertiary-type A programmes				Advanced research programmes
	All first degree programmes	Medium first-degree programmes (3 to less than 5 years)	Long first-degree programmes (5 to 6 years)	Very long first-degree programmes (more than 6 years)	Second-degree programmes	Ph. D or equivalent
WEI participants						
Argentina[1]	10.0	x	7.5	x	x	0.1
Brazil[2]	x	8.9	x	x	x	0.6
Chile[1]	10.8	7.8	8.7	0.2	n	0.8
China	m	m	a	a	a	m
Indonesia[3]	9.1	3.2	1.5	1.8	a	0.2
Malaysia	5.3	6.9	0.1	a	a	0.3
Paraguay[1]	2.5	m	m	m	m	m
Peru[1]	3.2	n	7.8	x	a	x
Philippines[1]	a	20.0	x	x	x	0.4
Russian Federation	m	m	26.1	m	m	m
Sri Lanka[1]	m	1.6	0.3	n	n	0.6
Thailand	20.0	13.1	x	n	m	2.0
Tunisia	1.9	7.3	a	a	1.2	m
Uruguay[1]	3.8	1.7	2.1	2.8	x	1.1
WEI mean	*6.1*	*6.4*	*4.2*	*0.6*	*0.2*	*0.7*
OECD countries						
Australia	m	47.7	a	a	9.1	1.2
Austria	m	1.0	13.3	n	0.1	1.7
Belgium (Fl.)	26.2	11.0	5.8	1.1	5.4	0.7
Canada	16.7	27.6	1.4	1.1	5.3	0.9
Czech Republic	5.8	2.2	8.6	a	1.7	0.5
Denmark	25.2	6.5	n	a	9.5	m
Finland	22.1	17.1	19.1	a	n	1.9
France	17.9	33.9	5.6	0.8	6.7	1.2
Germany	11.8	6.3	12.4	a	n	2.0
Hungary	m	24.4	x	a	m	m
Iceland	8.5	26.0	2.8	a	1.7	n
Ireland	21.0	24.8	1.2	x	13.1	0.8
Italy	0.6	1.2	15.5	a	3.3	0.4
Japan	29.9	29.0	x	a	2.6	0.6
Korea	31.2	26.5	0.6	a	3.0	0.6
Netherlands	1.0	35.0	1.4	a	1.4	1.2
New Zealand	10.5	31.0	7.4	0.6	17.3	0.8
Norway	6.4	32.6	2.7	2.9	4.8	1.0
Poland	0.8	15.9	14.0	a	18.2	m
Slovak Republic	2.5	5.3	14.4	n	n	0.5
Spain	5.8	14.4	20.6	n	m	m
Sweden	2.9	26.6	1.3	a	0.6	2.5
Switzerland	19.0	7.8	11.8	0.9	5.1	2.6
Turkey	4.2	9.5	n	a	0.8	0.2
United Kingdom	13.4	38.8	1.2	n	15.2	1.5
United States	8.6	33.2	a	n	14.3	1.3
OECD mean	*10.4*	*22.4*	*6.3*	*0.3*	*7.2*	*1.0*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 1997.
3. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٠
معدلات القيد الصافى بالتعليم الأساسى و الثانوى (١٩٩٩)
نسبة الطلاب المقيدين فى سن الدراسة المعتاد بالتعليم الأساسى و الثانوى إلى إجمالى السكان فى السن المناظر

Table 20

Net enrolment rates for primary and secondary education (1999)

Ratio of students enrolled of typical primary and secondary school age to total population at corresponding age

	Age group	Enrolment rate[1]	Of which: In primary education	In lower secondary education	In upper secondary education
Primary school-age population					
Argentina[2]	6-11	107.2	106.7	0.4	n
Brazil[2]	7-12	96.2	92.0	0.5	n
Chile[2]	6-11	97.3	88.5	0.1	n
Egypt	6-10	98.0	95.1	2.7	n
Indonesia[3]	7-12	88.6	85.2	3.5	n
Malaysia[2]	6-11	107.5	95.6	n	n
Paraguay[2]	6-11	93.8	92.2	n	n
Peru[2]	6-11	105.3	103.2	2.1	n
Philippines[2]	6-11	99.4	99.4	n	n
Thailand	6-11	102.2	86.7	0.2	n
Tunisia	6-11	93.5	92.7	0.6	n
Uruguay[2]	6-11	101.7	92.3	1.3	n
Zimbabwe	6-12	89.8	89.1	0.7	n
WEI mean		*98.5*	*93.7*	*0.9*	*n*
Secondary school-age population					
Argentina[2]	12-17	84.2	10.2	49.3	24.2
Brazil[2]	13-17	85.9	42.9	25.4	17.4
Chile[2]	12-17	87.4	17.5	30.8	39.2
Egypt	11-16	72.6	5.3	41.8	25.5
Indonesia[3]	13-18	48.1	4.9	25.3	15.9
Malaysia[2]	12-18	69.1	0.1	41.7	23.9
Paraguay[2]	12-17	65.6	23.4	30.5	11.7
Peru[2]	12-16	86.6	25.1	45.2	16.3
Philippines[2]	12-15	75.6	26.2	46.4	2.9
Thailand	12-17	77.1	14.9	41.0	21.1
Tunisia	12-18	71.2	16.5	36.8	17.7
Uruguay[2]	12-17	84.5	18.4	44.3	21.1
Zimbabwe	13-18	55.5	18.0	20.5	17.1
WEI mean		*74.1*	*17.1*	*38.8*	*19.6*

Note: Students at the typical age of primary and secondary school age can be enrolled at different levels of education, *e.g.* due to repetition. The net enrolment rate takes all levels into account.

1. Net enrolment rates higher than 100% are due to inconsistencies between the enrolment and the population data.
2. Year of reference 1998.
3. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢١

نسبة الطالب – المدرس (١٩٩٩)

بالنسبة للمؤسسات العامة والخاصة ، حسب مرحلة التعليم (على أساس معادل المتفرغ)

Table 21

Student-teacher ratio (1999)

For public and private institutions, by level of education (based on full-time equivalents)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Tertiary-type B	Tertiary-type A and advanced research programmes	All tertiary education
WEI participants								
Argentina[1]	18.1	20.7	15.5	12.4	14.3	19.7	29.0	m
Brazil[1]	21.2	28.9	33.7	38.6	36.2	x	x	13.3
Chile[1]	m	33.4	33.4	26.9	29.1	m	m	m
China[1]	27.4	20.3	16.9	m	m	14.2	14.7	m
Egypt	m	23.4	22.0	12.6	16.9	m	m	m
Indonesia[1]	19.0	23.1	19.8	17.2	18.7	x	x	12.5
Jordan[1,3]	21.4	m	m	17.3	m	m	m	m
Malaysia[1,2]	27.1	21.6	x	x	19.3	m	m	m
Paraguay[1]	24.6	19.7	x	x	9.9	10.3	m	m
Peru[1]	29.3	26.2	17.2	17.2	17.2	14.3	13.6	13.8
Philippines[1]	31.3	34.4	x	x	32.9	a	17.2	17.2
Russian Federation[2]	m	17.8	14.1	x	11.5	12.3	10.1	11.0
Thailand	24.6	20.7	23.5	21.6	22.7	30.9	27.5	28.5
Tunisia[1,3]	10.9	23.9	25.8	21.3	23.8	x	x	26.5
Uruguay[1]	31.0	20.6	11.7	24.8	15.1	x	x	7.4
Zimbabwe	m	41.0	x	x	27.3	x	x	32.3
WEI mean	*24.5*	*25.0*	*21.2*	*21.4*	*21.1*	*16.9*	*18.7*	*18.1*
OECD countries								
Australia[4]	m	17.3	13.7	10.8	12.7	m	11.8	m
Austria	17.5	14.5	9.6	10.0	9.8	m	16.5	15.0
Belgium (Fl.)	17.7	13.9	x	x	8.8	x	x	18.1
Canada	15.1	18.7	18.7	20.0	19.3	14.5	m	m
Czech Republic	19.5	23.4	16.2	13.1	14.7	15.3	14.8	14.9
Denmark	6.5	10.6	11.6	13.2	12.4	m	m	m
Finland	12.3	17.4	10.6	16.6	13.5	x	15.7	m
France	19.3	19.6	12.9	12.7	12.8	21.4	15.8	16.9
Germany	23.7	21.0	16.4	12.4	15.2	13.9	12.0	12.3
Greece	15.9	13.5	10.6	10.7	10.6	20.2	29.3	26.0
Hungary	11.8	10.9	10.9	10.3	10.6	x	x	12.1
Iceland	5.7	13.3	x	13.5	m	7.0	8.2	8.0
Ireland	14.7	21.6	x	x	14.6	15.9	18.2	17.3
Italy	13.2	11.3	10.3	10.2	10.3	10.6	25.6	24.8
Japan	19.0	21.2	17.1	14.1	15.4	9.1	13.0	11.5
Korea	23.9	32.2	21.9	22.5	22.2	m	m	m
Luxembourg[4]	16.7	12.5	x	x	9.9	m	m	m
Mexico	24.4	27.2	35.5	26.9	32.2	x	x	14.8
Netherlands	x	16.6	x	x	17.7	m	m	12.0
New Zealand	6.6	20.5	19.8	12.8	16.1	11.3	16.0	14.8
Norway	5.1	12.6	10.1	9.9	m	x	x	13.4
Slovak Republic	10.4	19.6	13.5	13.8	13.6	x	x	10.3
Spain	17.1	15.4	x	x	12.9	10.2	17.3	16.4
Sweden	m	13.3	13.3	15.5	14.5	x	9.3	9.5
Switzerland[3]	17.8	16.1	12.1	12.6	12.3	m	m	m
Turkey	15.3	30.0	a	16.1	16.1	45.4	19.5	21.5
United Kingdom[5]	16.5	22.5	17.4	12.4	14.7	x	x	18.5
United States	19.3	16.3	16.8	14.5	15.6	9.8	15.4	14.0
OECD mean	*15.4*	*18.0*	*15.2*	*14.1*	*14.6*	*15.7*	*16.2*	*15.3*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Public institutions only.
4. Includes only general programmes at the lower and upper secondary levels of education.
5. Includes only general programmes at the upper secondary level of education.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٢

التوزيع العمرى للمدرسين (١٩٩٩)

النسبة المئوية للمدرسين فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب المرحلة التعليمية والمجموعة العمرية (على أساس عد الرءوس)

Table 22

Age distribution of teachers (1999)

Percentage of teachers in public and private institutions, by level of education and age group (based on head counts)

	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60
WEI participants															
Argentina[1]	30	31	28	10	1	24	35	27	12	2	24	35	37	12	2
Brazil[2]	35	36	22	5	1	28	34	29	9	1	29	33	29	9	1
Chile[2]	9	24	37	26	5	9	24	37	26	5	10	31	35	18	5
China[1]	33	27	27	13	0	48	28	15	8	n	41	34	14	12	n
Indonesia[2]	52	35	10	4	n	21	53	18	7	1	19	51	20	8	1
Jordan[1,3]	x	x	x	x	x	43	40	14	3	x	39	43	14	5	x
Malaysia[1,3]	23	49	18	10	0	15	51	25	9	n	x	x	x	x	x
Philippines[2]	10	25	21	37	7	13	38	31	16	1	13	38	31	16	1
Tunisia[1,3]	x	x	x	x	x	32	43	21	5	n	28	42	24	6	n
WEI mean	*27*	*32*	*23*	*15*	*2*	*26*	*38*	*24*	*10*	*1*	*25*	*38*	*24*	*11*	*2*
OECD countries															
Austria	16	31	38	14	1	9	31	43	16	1	7	28	40	23	1
Belgium (Fl.)	20	31	28	20	n	x	x	x	x	x	14	23	36	26	2
Canada	12	24	39	24	1	12	24	39	24	1	12	24	39	24	1
Czech Republic	15	27	25	29	5	15	27	25	28	5	9	26	31	28	6
Finland	14	32	28	25	1	9	27	31	31	1	6	25	34	30	5
France	13	29	38	21	n	14	23	31	32	1	11	26	31	30	1
Germany	7	15	38	37	4	4	10	41	41	4	3	22	40	31	4
Iceland	16	30	32	17	6	x	x	x	x	x	7	24	34	24	11
Ireland	13	28	34	19	6	11	26	35	23	5	x	x	x	x	x
Italy	5	27	40	25	4	n	9	46	41	3	n	18	45	34	3
Korea	22	31	30	15	2	14	49	23	11	3	11	44	31	13	2
Luxembourg[3]	27	21	29	22	n	9	26	32	30	3	x	x	x	x	x
Netherlands	14	21	40	23	1	x	x	x	x	x	7	19	40	32	2
New Zealand	19	21	36	20	3	17	21	36	22	3	13	21	38	24	4
Norway	x	x	x	x	x	16	22	30	27	5	7	19	34	32	7
Slovak Republic	24	23	28	23	3	14	20	37	27	3	16	28	33	19	4
Sweden	12	15	33	35	6	14	19	25	35	7	7	17	28	40	8
Switzerland[3]	21	25	34	18	2	12	26	35	24	3	5	27	35	27	6
United Kingdom[4]	21	20	37	22	1	17	22	39	21	1	18	22	39	21	1
OECD mean	*16*	*25*	*34*	*23*	*3*	*12*	*24*	*34*	*27*	*3*	*9*	*24*	*36*	*27*	*4*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Public institutions only.
4. Includes only general programmes in upper secondary education.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٣

توزيع المدرسين حسب الجنس (١٩٩٩)

النسبة المئوية للنساء بين المدرسين فىالمؤسسات العامة، حسب مراحل التعليم

(على أساس عد الرعوس)

Table 23

Gender distribution of teachers (1999)

Percentage of women among teaching staff in public and private institutions, by level of education (based on head counts)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary-type B programmes	Tertiary-type A and advanced research programmes	All levels of education
WEI participants								
Argentina[1]	96	89	71	65	a	67	45	75
Brazil[1]	98	94	86	73	a	x	42	85
Chile[1]	98	74	74	53	a	m	m	70
China[1]	94	49	40	36	m	m	36	48
Indonesia[1]	m	54	44	38	a	x	27	47
Jordan[1,3]	99	x	62	46	a	m	m	62
Malaysia[1,3]	m	63	61	x	15	34	40	60
Peru[1]	96	60	41	x	a	28	m	55
Philippines[1]	92	87	76	76	x	a	m	84
Russian Federation[1]	x	98	m	82	49	74	49	77
Tunisia[1,3]	95	50	41	41	[illegible]	28	44	47
WEI mean	*96*	*72*	*60*	*57*	*-*	*36*	*40*	*65*
OECD countries								
Australia	m	m	m	m	m	m	45	m
Austria	99	89	64	49	50	43	26	62
Belgium (Fl.)	99	73	x	55	x	41	13	63
Canada	68	67	67	67	45	x	m	64
Czech Republic	100	85	81	56	50	54	50	72
Denmark	92	63	63	30	30	m	m	67
Finland	96	71	71	57	x	x	45	66
France	78	78	63	51	m	42	31	61
Germany	97	82	57	39	37	45	26	57
Hungary	100	85	86	59	x	x	38	76
Iceland	98	77	x	44	x	34	45	73
Ireland	92	85	56	x	x	33	33	61
Italy	99	95	73	59	m	30	28	75
Korea	100	67	56	28	a	29	24	46
Luxembourg[3]	98	60	38	x	m	m	m	54
Mexico	94	66	49	41	a	x	x	62
Netherlands	x	71	x	40	x	m	m	m
New Zealand	98	82	62	53	50	52	40	66
Norway	m	x	72	44	x	x	36	59
Slovak Republic	100	93	77	66	x	x	37	76
Spain	93	68	x	52	x	50	34	58
Sweden	97	80	62	50	45	x	37	66
Switzerland[3]	99	72	45	32	m	m	25	51
United Kingdom	90	76	55	56	a	x	32	61
United States	95	86	60	51	41	49	37	66
OECD mean	*95*	*77*	*63*	*49*	*43*	*42*	*34*	*64*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Public institutions only.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٢٤

النسبة المئوية للمدرسين من النساء حسب المجموعة العمرية (١٩٩٩)

النسبة المئوية للنساء بين المدرسين فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب المرحلة التعليمية والمجموعة العمرية(على أساس عد الرءوس)

Table 24

Percentage of women teaching staff by age group (1999)

Percentage of women among teaching staff in public and private institutions, by level of education and age group (based on head counts)

	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60
WEI participants															
Argentina[1]	87	87	93	92	86	69	70	75	72	58	63	65	70	66	51
Brazil[1]	90	96	97	95	82	82	89	87	85	74	67	78	74	71	56
Chile[1]	79	76	74	73	59	79	76	74	73	59	55	54	51	55	42
Ghana[1]	60	50	43	29	10	47	39	35	22	11	45	34	31	20	11
Indonesia[2]	54	54	54	54	n	44	44	44	44	44	39	38	38	37	36
Jordan[1,3]	x	x	x	x	x	67	68	47	28	x	56	51	35	1,8	x
Malaysia[1,3]	70	65	57	46	29	72	64	53	42	21	x	x	x	x	x
Philippines[1]	88	89	90	86	84	75	75	79	77	75	78	75	79	77	75
Tunisia[1,3]	x	x	x	x	x	56	48	40	30	n	59	39	36	31	11
WEI mean	*76*	*74*	*72*	*68*	*50*	*65*	*64*	*59*	*52*	*43*	*56*	*54*	*49*	*45*	*41*
OECD countries															
Austria	93	90	89	83	41	76	71	62	49	43	68	57	48	34	24
Belgium (Fl.)	84	76	72	59	52	x	x	x	x	x	66	61	55	45	18
Canada	78	71	70	57	57	78	71	69	57	57	78	70	69	56	56
Czech Republic	83	87	86	84	73	81	83	83	82	68	62	62	59	50	31
Finland	79	70	71	69	63	70	68	71	73	78	64	61	54	56	57
France	89	78	75	76	73	67	62	63	61	61	54	52	51	48	46
Germany	95	93	85	73	57	73	63	60	52	41	59	51	41	28	21
Iceland	75	79	79	74	63	x	x	x	x	x	50	52	43	38	34
Ireland	90	87	81	83	88	70	65	56	42	44	x	x	x	x	x
Italy	97	97	95	92	86	82	78	75	71	59	35	67	60	52	41
Korea	83	80	58	38	19	83	65	44	17	5	64	33	18	8	3
Luxembourg[3]	70	59	56	53	60	51	44	39	30	17	x	x	x	x	x
Netherlands	87	81	67	60	64	x	x	x	x	x	61	50	40	31	25
New Zealand	86	83	82	78	82	71	62	61	57	55	63	54	53	52	54
Norway	x	x	x	x	x	73	76	73	68	67	59	53	45	36	30
Slovak Republic	92	95	96	89	80	76	83	82	69	40	72	75	68	52	24
Sweden	82	76	80	81	84	66	62	61	62	60	55	51	48	51	47
Switzerland[3]	84	73	69	67	55	65	51	41	38	25	44	37	31	27	20
United Kingdom[4]	83	72	75	73	73	67	55	52	50	47	68	57	54	51	49
OECD mean	*85*	*80*	*77*	*72*	*65*	*72*	*66*	*62*	*55*	*48*	*60*	*55*	*49*	*42*	*34*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Public institutions only.
4. Includes only general programmes in upper secondary education.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٥

مرتبات المدرسين فى التعليم الأساسى (١٩٩٩)

المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الأساسى، بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 25

Teachers' salaries in primary education (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WEI participants								
Argentina[1]	8 906	12 377	14 697	0.8	1.1	1.4	21–24	[illegible]
Brazil[1]	4 818	7 191	10 877	0.7	1.1	1.5	25	9
Chile[1]	9 067	10 476	14 063	1.1	1.2	1.2	30	19
Indonesia[1]	1 160	1 836	3 499	0.6	0.7	1.6	33	1
Jordan[1]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	14
Malaysia[1]	6 635	11 017	15 756	0.8	1.4	1.7	29	15
Peru[1]	4 282	4 282	4 282	0.9	0.9	1.0	a	8
Philippines[1]	9 638	10 640	11 457	2.7	3.0	1.1	32	12
Thailand[1]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.3	2.5	37	19
Tunisia[1]	11 706	12 877	13 449	2.0	2.2	1.1	35	22
Uruguay[1]	5 241	6 281	7 582	0.6	0.7	1.2	32	20
WEI mean	*6 848*	*9 258*	*13 644*	*1.2*	*1.8*	*1.4*	*31*	*12*
OECD countries								
Australia	25 661	36 971	37 502	1.0	1.5	1.4	9	44
Austria	21 804	26 389	44 159	0.9	1.1	1.2	34	39
Belgium (Fl.)	22 901	30 801	36 594	0.9	1.3	1.3	27	37
Belgium (Fr.)	22 043	29 878	35 685	0.9	1.2	1.4	27	35
Czech Republic	6 806	9 032	12 103	0.5	0.7	1.3	32	12
Denmark	28 140	32 684	32 684	1.1	1.2	1.2	8	51
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	18 110	24 799	25 615	0.8	1.1	1.4	20	38
France	19 761	26 599	39 271	0.9	1.2	1.3	34	30
Germany	29 697	36 046	38 996	1.3	1.5	1.2	28	46
Greece	19 327	23 619	28 027	1.3	1.6	1.2	33	30
Hungary	5 763	8 252	11 105	0.5	0.7	1.4	40	14
Iceland	19 939	21 891	25 377	0.7	0.8	1.1	18	34
Ireland	21 940	35 561	40 141	0.8	1.4	1.6	23	39
Italy	19 188	23 137	28 038	0.9	1.0	1.2	35	31
Korea	23 759	39 411	62 281	1.5	2.5	1.7	37	60
Mexico	10 465	13 294	22 345	1.2	1.5	1.3	11	17
Netherlands	25 896	30 881	37 381	1.0	1.2	1.2	25	33
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	36
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	33
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	31
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	35
Spain	24 464	28 614	37 317	1.3	1.6	1.2	42	36
Sweden	18 581	24 364	m	0.8	1.1	1.3	m	m
Switzerland	33 209	43 627	51 813	1.2	1.6	1.3	25	49
Turkey	9 116	10 327	11 541	1.2	1.4	1.1	27	14
United States	25 707	34 705	43 094	0.8	1.0	1.4	30	36
OECD mean	*20 358*	*27 597*	*33 752*	*1.0*	*1.3*	*1.4*	*25*	*34*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٥ أ

مرتبات المدرسين فى التعليم الأساسى بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)

المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الأساسى، بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 25*a*

Teachers' salaries in primary education *including all additional bonuses* (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in *primary* education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of years' experience (see Table 25)
WEI participants						
Argentina[3]	9 857	13 327	15 647	0.9	1.2	7.7
Brazil[3]	4 818	7 191	10 877	0.7	1.1	n
Chile[3]	14 459	15 868	19 435	1.7	1.8	51.5
Indonesia[3]	1 624	2 938	5 598	0.6	1.1	69.0
Jordan[2]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia[1]	7 056	11 803	17 001	0.9	1.5	7.1
Peru[1]	4 752	4 752	4 752	1.0	1.0	11.0
Philippines[1]	12 620	13 715	14 609	3.5	3.8	28.9
Thailand[1]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia[1]	11 706	12 877	13 449	2.0	2.2	m
Uruguay[3]	9 842	11 675	14 724	1.2	1.4	85.9
WEI mean	*8 237*	*10 819*	*15 504*	*1.4*	*1.9*	*16.9*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٦

مرتبات المدرسين فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط (١٩٩٩)

المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى المتوسط ، بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 26

Teachers' salaries in lower secondary education (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in lower secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WEI participants								
Argentina[1]	14 426	20 903	25 396	1.3	1.8	1.4	21-24	3
Brazil[1]	11 970	11 180	13 954	1.8	1.7	0.9	25	14
Chile[1]	9 067	10 476	14 043	1.4	1.2	1.2	30	19
Indonesia[1]	1 160	1 836	3 499	0.4	0.7	1.6	32	2
Jordan[2]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	14
Malaysia[1]	12 698	20 076	27 772	1.6	2.5	1.6	22	28
Peru[1]	4 235	4 235	4 235	0.9	0.9	1.0	4	9
Philippines[1]	9 638	10 640	11 457	1.7	3.0	1.1	22	12
Thailand[1]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	2.5	37	22
Tunisia[1]	15 062	16 467	17 169	2.6	2.9	1.1	30	36
Uruguay[1]	5 241	6 281	7 582	0.6	0.7	1.2	32	31
WEI mean	*8 852*	*11 541*	*16 323*	*1.5*	*1.9*	*1.4*	*29*	*16*
OECD countries								
Australia	26 658	37 138	37 577	1.1	1.5	1.4	8	47
Austria	22 421	27 503	46 735	0.9	1.1	1.2	34	42
Belgium (Fl.)	23 428	32 819	40 017	1.0	1.3	1.4	27	46
Belgium (Fr.)	22 561	31 903	39 115	0.9	1.3	1.4	27	44
Czech Republic	6 806	9 032	12 103	0.5	0.7	1.3	32	13
Denmark	28 140	32 684	32 684	1.1	1.2	1.2	8	51
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	20 394	28 225	29 530	0.9	1.2	1.4	20	43
France	21 918	28 757	41 537	1.0	1.3	1.3	34	45
Germany	33 196	38 596	43 945	1.4	1.6	1.2	28	53
Greece	19 650	23 943	28 987	1.3	1.6	1.2	33	38
Hungary	5 763	8 252	11 105	0.5	0.7	1.4	40	15
Iceland	19 939	21 891	25 377	0.7	0.8	1.1	18	34
Ireland	23 033	35 944	40 523	0.9	1.4	1.6	22	49
Italy	20 822	25 397	31 062	0.9	1.1	1.2	35	41
Korea	23 613	39 265	62 135	1.5	2.5	1.7	37	77
Mexico	13 357	15 592	27 643	1.5	1.8	1.2	11	19
Netherlands	26 874	33 056	41 066	1.1	1.3	1.2	24	38
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	41
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	35
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	41
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	37
Spain	26 669	31 178	40 082	1.5	1.7	1.2	42	56
Sweden	18 704	24 487	m	0.8	1.1	1.3	m	m
Switzerland	39 162	52 247	60 615	1.4	1.9	1.3	23	61
Turkey	8 144	9 355	10 568	1.1	1.2	1.1	m	16
United States	25 155	33 418	44 397	0.7	1.0	1.3	30	35
OECD mean	*21 252*	*28 629*	*35 511*	*1.0*	*1.4*	*1.4*	*25*	*41*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٦ أ

مرتبات المدرسين فى التعليم الثانوى المتوسط بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)

المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى المتوسط ، بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 26a

Teachers' salaries in lower secondary education *including all additional bonuses* (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in *lower secondary* education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of starting salaries (see Table 26)
WEI participants						
Argentina[3]	15 789	22 266	26 759	1.4	1.9	9.4
Brazil[1]	11 970	11 180	13 954	1.8	1.7	n
Chile[1]	14 459	15 868	19 435	1.7	1.8	59.5
Indonesia[1]	1 624	2 938	5 598	0.6	1.1	40.0
Jordan[2]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia[1]	13 575	21 568	29 822	1.7	2.7	6.9
Peru[1]	4 701	4 701	4 701	1.0	1.0	11.0
Philippines[1]	12 620	13 715	14 609	3.5	3.8	30.9
Thailand[1]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia[1]	15 062	16 467	17 169	2.6	2.9	m
Uruguay[1]	9 842	11 675	14 724	1.2	1.4	87.8
WEI mean	*10 320*	*13 203*	*18 292*	*1.7*	*2.2*	*24.6*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٢٧

مرتبات المدرسين فى مرحلة التعليم الثانوى العالى (١٩٩٩)

المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى العالى، بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 27

Teachers' salaries in upper secondary education (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in upper secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WEI participants								
Argentina[1]	14 426	20 903	25 396	1.3	1.8	1.4	21-24	3
Brazil[1]	12 598	16 103	18 556	1.9	2.5	1.3	25	20
Chile[1]	9 067	10 637	14 020	1.1	1.2	1.2	30	19
Indonesia[1]	1 207	2 211	3 499	0.5	0.8	1.8	32	2
Jordan[1]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	14
Malaysia[2]	12 698	20 076	27 772	1.6	2.5	1.6	22	28
Peru[1]	4 235	4 235	4 235	0.9	0.9	1.0	a	9
Philippines[1]	9 638	10 630	11 457	2.7	3.0	1.1	22	17
Thailand[1]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	2.5	37	22
Tunisia (general)[1]	18 235	19 720	20 577	3.2	3.4	1.1	30	42
Tunisia (vocational)[2]	16 545	18 105	18 886	2.9	3.2	1.1	30	m
Uruguay[1]	5 703	6 744	8 044	0.7	0.8	1.2	32	22
WEI mean	*9 852*	*12 857*	*17 241*	*1.7*	*2.1*	*1.4*	*29*	*17*
OECD countries (general programmes)								
Australia	26 658	37 138	37 577	1.1	1.5	1.4	8	48
Austria	24 027	30 376	53 443	1.0	1.2	1.3	34	49
Belgium (Fl.)	29 075	41 977	50 461	1.2	1.7	1.4	25	62
Belgium (Fr.)	28 151	41 079	49 581	1.1	1.7	1.5	25	61
Czech Republic	8 052	10 695	14 316	0.6	0.8	1.3	32	16
Denmark	29 986	40 019	42 672	1.1	1.5	1.3	7	80
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	21 047	29 530	31 325	0.9	1.3	1.4	20	47
France	21 918	28 757	41 537	1.0	1.3	1.3	34	49
Germany	35 546	41 745	49 445	1.5	1.8	1.2	28	61
Greece	19 650	23 943	28 987	1.3	1.6	1.2	33	38
Hungary	6 908	10 355	13 217	0.6	0.9	1.5	40	19
Iceland	20 775	25 795	30 954	0.8	1.0	1.2	18	56
Ireland	23 033	35 944	40 523	0.9	1.4	1.6	22	49
Italy	20 822	26 175	32 602	0.9	1.2	1.3	35	43
Korea	23 613	39 265	62 135	1.5	2.5	1.7	37	80
Netherlands	27 133	46 148	54 720	1.1	1.8	1.7	24	53
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	51
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	37
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	46
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	36
Spain	29 058	33 988	43 100	1.6	1.8	1.2	39	62
Sweden	20 549	26 210	m	0.9	1.1	1.3	m	m
Switzerland	46 866	62 052	70 548	1.7	2.2	1.3	23	92
Turkey	8 144	9 355	10 568	1.1	1.2	1.1	27	19
United States	25 405	36 219	44 394	0.8	1.1	1.4	30	38
OECD mean	*22 839*	*31 887*	*39 144*	*1.0*	*1.5*	*1.4*	*25*	*50*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٧ أ

مرتبات المدرسين فى التعليم الثانوى العالى بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى العالى، بما يعادل الدولار الأمريكى محولا باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 27*a*

Teachers' salaries in upper secondary education *including all additional bonuses* (1999)
Annual statutory teachers' salaries in public institutions in *upper secondary* education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of starting salaries (see Table 27)
WEI participants						
Argentina[3]	15 789	22 266	26 759	1.4	1.9	9.4
Brazil[3]	12 598	16 103	18 556	1.9	2.5	n
Chile[3]	14 644	16 214	19 597	1.7	1.9	61.5
Indonesia[3]	1 689	3 537	5 598	0.6	1.3	40.0
Jordan[2]	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia[3]	13 575	21 568	29 822	1.7	2.7	6.9
Peru[3]	4 701	4 701	4 701	1.0	1.0	11.0
Philippines[3]	12 620	13 715	14 609	3.5	3.8	30.9
Thailand[3]	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia (general)[1]	18 235	19 770	20 577	3.2	3.4	m
Tunisia (vocational)[1]	16 545	18 105	18 886	2.9	3.2	n
Uruguay[1]	10 305	12 489	15 585	1.2	1.5	80.7
WEI mean	*11 215*	*14 444*	*19 095*	*1.9*	*2.4*	*23.1*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٢٨

الوقت المخصص للتعليم (١٩٩٩)

إجمالى الوقت المخصص للتعليم سنويا للطلاب فىعمر ٩ سنوات إلى ١٤ سنة (بالساعات)

Table 28
Intended instruction time (1999)
Total intended instruction time per year for students 9 to 14 years of age (in hours)

	Ages							
	9	10	11	12	13	14	Total 9-11	Total 12-14
WEI participants								
Argentina[1]	729	729	729	816	936	936	2 187	2 688
Brazil[1]	800	800	800	800	800	800	2 400	2 400
Chile[2]	1 140	900	900	990	990	1 020	2 940	3 000
Egypt[1]	918	1 053	1 053	972	1 026	1 026	3 024	3 024
Indonesia[2]	1 114	1 172	1 231	1 231	1 231	1 231	3 516	3 692
Jordan[2]	777	916	944	944	974	974	2 636	2 892
Malaysia[1]	964	1 005	1 005	1 189	1 189	1 189	2 973	3 567
Paraguay[1]	660	660	660	912	912	912	1 980	2 736
Peru[1]	774	774	774	903	903	903	2 322	2 709
Philippines[1]	1 067	1 067	1 067	1 467	1 467	1 467	3 200	4 400
Russian Federation[1]	756	675	837	864	1 143	945	2 268	2 952
Thailand[1]	1 080	1 200	1 200	1 167	1 167	1 167	3 480	3 500
Tunisia[1]	960	960	960	840	900	900	2 880	2 640
Uruguay[1]	455	455	455	1 295	1 295	1 517	1 365	4 107
Zimbabwe[1]	753	753	753	753	1 289	1 289	2 259	3 331
WEI mean	*863*	*875*	*891*	*1 009*	*1 081*	*1 085*	*2 629*	*3 176*
OECD countries								
Australia	m	m	m	a	1 013	1 017	m	m
Austria	m	m	m	1 002	1 156	1 249	m	3 407
Belgium (Fl.)	m	m	m	a	960	960	m	m
Belgium (Fr.)	m	m	m	1 048	1 048	m	m	m
Czech Republic	m	m	m	798	827	887	m	2 512
Denmark	m	m	m	840	900	930	m	2 670
England	m	m	m	940	940	940	m	2 820
Finland	m	m	m	684	855	855	m	2 394
France	m	m	m	841	979	979	m	2 799
Germany	m	m	m	864	921	921	m	2 706
Greece	m	m	m	1 036	1 036	1 036	m	3 108
Hungary	m	m	m	780	902	902	m	2 584
Iceland	m	m	m	793	817	817	m	2 427
Ireland	m	m	m	935	935	935	m	2 806
Italy	m	m	m	1 105	1 105	1 105	m	3 315
Japan	m	m	m	875	875	875	m	2 625
Korea	m	m	m	867	867	867	m	2 601
Mexico	m	m	m	1 167	1 167	1 167	m	3 500
Netherlands	m	m	m	1 067	1 067	1 067	m	3 200
New Zealand	m	m	m	903	988	988	m	2 879
Norway	m	m	m	770	855	855	m	2 480
Portugal	m	m	m	930	930	930	m	2 790
Scotland	m	m	m	1 000	1 000	1 000	m	3 000
Spain	m	m	m	794	870	870	m	2 534
Sweden	m	m	m	741	741	741	m	2 222
Turkey	m	m	m	864	864	864	m	2 592
United States	m	m	m	m	m	980	m	m
OECD mean	*m*	*m*	*m*	*902*	*947*	*951*	*m*	*2 781*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٩

توزيع الوقت المخصص للتعليم حسب الموضوع ، للأعمار من ٩ سنوات إلى ١١ سنة (١٩٩٩)

النسبة المئوية للوقت المخصص للتعليم من إجمالى الوقت المخصص لتعليم الطلاب من عمر ٩ سنوات إلى ١١ سنة ، حسب المادة الدراسية ، وتقسيم الوقت بين الأجزاء الإجبارية وغير الإجبارية من المقرر الدراسى

Table 29

Distribution of instruction time by subject, ages 9-11 (1999)

Intended instruction time as a percentage of total intended instruction time for students 9 to 11 years of age, by subject, and division of instruction time into compulsory and non-compulsory parts of the curriculum

	Reading and writing/ mother tongue	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign languages	Technology	Arts	Physical education	Religion	Vocational skills	Other	Total compulsory part	Flexible part
WEI participants													
Argentina[1]	19	19	15	15	7	4	7	7	a	a	n	93	7
Chile[1]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	88	12
Egypt[1]	34	16	5	4	5	2	4	5	8	2	15	100	m
Indonesia[1]	22	22	13	11	a	a	5	5	5	13	5	100	a
Jordan[2]	24	16	13	8	12	a	3	6	9	5	3	100	a
Malaysia[1]	21	14	10	8	14	n	4	4	12	4	n	93	7
Paraguay[1]	29	15	9	11	x	7	11	7	x	x	11	100	a
Peru[2]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	70	30
Philippines[1]	13	13	13	13	13	n	8	4	a	13	13	100	a
Russian Federation[2]	35	17	7	7	x	7	7	7	a	m	0	87	0
Thailand[1]	14	10	x	x	x	x	x	x	x	23	39	86	14
Tunisia[1]	27	13	5	7	a	2	3	3	4	a	36	100	a
Uruguay[1]	28	29	13	19	a	a	9	3	a	a	a	100	a
Zimbabwe[1]	17	17	14	11	17	n	5	5	8	3	3	100	n
WEI mean	*22*	*15*	*10*	*9*	*7*	*2*	*6*	*5*	*4*	*6*	*10*	*94*	*5*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٣٠

توزيع الوقت المخصص للتعليم حسب الموضوع ، للأعمار من ١٢ سنة إلى ١٤ سنة (١٩٩٩)

النسبة المئوية للوقت المخصص للتعليم من إجمالى الوقت المخصص لتعليم الطلاب من عمر ١٢ سنة إلى ١٤ سنة ، حسب المادة الدراسية ، وتقسيم الوقت بين الأجزاء الإجبارية وغير الإجبارية من المقرر الدراسى

Table 30

Distribution of instruction time by subject, ages 12-14 (1999)

Intended instruction time as a percentage of total intended instruction time for students 12 to 14 years of age, by subject, and division of instruction time into compulsory and non-compulsory parts of the curriculum

	Reading and writing/ mother tongue	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign languages	Technology	Arts	Physical education	Religion	Vocational skills	Other	Total compulsory part	Flexible part
WEI participants													
Argentina[1]	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	93	7
Chile[1]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100	n
India[1]	25	14	11	8	14	a	6	6	6	3	8	100	n
Indonesia[1]	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	n
Jordan[2]	20	13	15	9	16	4	3	4	9	6	3	100	a
Malaysia[1]	14	11	11	14	11	5	5	5	9	5	n	90	10
Paraguay[1]	21	13	15	14	x	13	11	5	x	x	8	100	a
Peru[1]	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	0	93	7
Philippines[1]	9	9	9	9	9	18	6	3	a	n	9	82	18
Russian Federation[1]	24	14	15	14	x	6	4	5	a	m	0	81	18
Thailand[1]	11	6	9	31	x	x	3	9	x	6	14	69	31
Tunisia[1]	17	14	5	15	5	5	7	10	5	a	17	100	a
Uruguay[1]	13	13	19	18	8	a	5	5	a	a	a	81	19
Zimbabwe[1]	14	14	11	9	14	9	7	4	7	10	2	100	n
WEI mean	*16*	*13*	*12*	*13*	*7*	*5*	*6*	*6*	*4*	*4*	*7*	*92*	*8*
OECD countries													
Australia	12	12	11	11	6	9	8	9	n	n	1	80	20
Austria	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n
Belgium (Fl.)	14	13	5	9	14	6	6	6	6	n	n	80	20
Belgium (Fr.)	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	4	82	18
Czech Republic	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Denmark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
England	12	12	12	14	16	13	5	8	5	n	2	100	n
Finland	20	12	10	10	9	4	8	8	4	n	16	100	n
France	17	14	12	12	11	7	7	11	n	n	1	93	7
Germany	14	13	10	12	16	4	10	10	5	1	2	96	4
Greece	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hungary	12	12	12	10	9	2	7	6	n	4	4	78	22
Iceland	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12
Ireland	24	12	10	19	10	n	n	5	7	n	2	88	12
Italy	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japan	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Korea	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexico	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Netherlands	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
New Zealand	17	16	14	14	n	8	4	11	n	n	n	84	16
Norway	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Scotland	12	12	9	9	7	9	9	6	7	n	n	80	20
Spain	18	13	10	10	11	5	12	8	x	n	n	88	12
Sweden	22	14	12	13	12	x	3	8	x	n	10	94	6
Turkey	14	11	8	11	11	8	5	2	5	5	n	83	17
United States	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
OECD mean	*15*	*13*	*11*	*12*	*11*	*5*	*8*	*8*	*3*	*1*	*5*	*92*	*8*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٣١

النسبة المئوية للأفراد التعليميين من القـوة العاملة التي يتراوح عمرها بين ٢٥ سنة و ٦٤ سنة (١٩٩٩)

Table 31

Educational personnel as a percentage of the labour force aged 25 to 64 (1999)

	All levels of education			Primary and secondary education			Tertiary education		
	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel
WEI participants									
Argentina[1]	5.9	x	5.9	4.4	x	4.4	1.0	x	1.0
Brazil[1]	3.9	m	m	3.1	m	m	0.3	m	m
Chile[1]	2.4	0.4	2.8	2.1	0.4	2.5	m	m	m
Indonesia[1]	3.0	0.5	3.5	2.6	0.4	3.0	0.3	0.1	0.4
Malaysia[1]	4.2	1.9	6.1	3.5	1.2	4.7	0.2	0.0	0.2
Paraguay[1]	3.5	1.4	4.9	3.1	1.4	4.5	0.1	n	0.1
Peru[1]	4.9	1.7	6.6	3.8	1.1	4.9	0.6	0.4	1.0
Philippines[1]	2.9	0.3	3.2	2.3	0.3	2.5	0.4	m	m
Thailand	3.0	0.3	3.3	2.1	m	2.1	0.2	m	m
Tunisia[1]	6.6	3.1	9.7	6.0	2.5	8.5	0.3	0.3	0.6
Uruguay[1]	4.3	m	m	2.6	m	m	1.1	m	m
Zimbabwe	3.1	m	m	3.1	m	m	0.1	m	m
WEI mean	*4.0*	*1.2*	*5.1*	*3.2*	*1.0*	*4.1*	*0.4*	*0.1*	*0.6*
OECD countries									
Australia[1]	3.7	m	m	3.1	m	m	0.6	m	m
Austria	4.7	m	m	3.2	m	m	0.8	m	m
Belgium (Fl.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	3.5	0.6	4.1	2.2	0.5	2.7	1.0	n	1.1
Czech Republic[4]	3.7	3.3	7.0	2.7	2.1	4.8	0.5	0.4	0.9
Denmark	m	m	m	3.5	m	m	m	m	m
Finland	4.3	4.2	8.5	3.0	1.7	4.7	0.8	0.9	1.7
France	4.5	2.8	7.3	3.3	2.2	5.5	0.6	0.3	0.8
Germany	3.9	m	m	2.4	m	m	0.9	m	m
Hungary	6.2	2.8	9.0	4.6	1.8	6.4	0.7	m	m
Iceland	7.8	3.5	11.4	4.3	2.4	6.7	1.2	0.4	1.6
Ireland	4.7	0.6	5.3	3.8	0.1	3.9	0.8	0.5	1.3
Italy	4.7	1.7	6.4	3.6	1.5	5.1	0.4	n	0.4
Japan	3.0	1.1	4.2	1.9	0.7	2.6	0.9	0.4	1.3
Korea	2.7	0.8	3.5	1.8	0.5	2.2	0.8	0.3	1.1
Luxembourg	3.7	m	m	3.3	m	m	m	m	m
Mexico	4.9	3.9	8.8	3.6	2.8	6.5	0.7	0.7	1.4
Netherlands	m	m	m	3.4	m	m	m	m	m
New Zealand	4.7	1.6	6.3	3.4	0.5	3.9	0.8	1.0	1.7
Norway	5.2	m	m	4.4	m	m	0.7	m	m
Spain	5.2	m	m	3.8	m	m	0.9	m	m
Sweden	4.2	m	m	3.4	m	m	0.8	m	m
Switzerland	3.9	m	m	2.8	m	m	0.8	m	m
Turkey	3.4	m	m	2.9	m	m	0.4	m	m
United Kingdom	3.8	m	m	3.1	m	m	0.4	m	m
United States[4]	4.2	3.9	8.1	2.8	2.4	5.2	0.9	1.3	2.2
OECD mean	*4.4*	*2.4*	*6.9*	*3.2*	*1.5*	*4.6*	*0.7*	*0.5*	*1.3*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.
3. The figures for teaching staff are expressed in full-time equivalents.
4. The figures in the column «Other educational personnel» are expressed in full time equivalents.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٣٢
توزيع المعلمين حسب مؤهلاتهم (١٩٩٩)

Table 32
Distribution of teachers by teachers qualification (1999)

	Below upper secondary education		Upper secondary education uncomplete tertiary education		ISCED 5B		ISCED 5A & 6	
	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training
Primary education								
Argentina[1]	1.2	x	31.9	x	39.1	x	25.8	x
Brazil[1]	11.9	x	66.5	x	n	n	21.6	x
Chile[1]	n	n	5.8	n	n	n	0.5	93.7
China[1]	5.4	x	81.8	x	12.3	x	0.5	x
Egypt	0.2	x	76.8	x	x	x	23.0	x
Indonesia[2]	7.6	n	2.3	51.8	12.1	2.7	n	6.4
Jordan[1]	0.1	x	0.4	x	48.6	x	50.9	x
Malaysia[1]	n	n	3.4	n	n	96.6	n	n
Peru[1]	n	n	2.6	12.7	12.7	83.1	n	n
Philippines[1]	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	17.7	n	n	n	82.3	n
Tunisia[1]	n	6.4	n	79.2	n	14.5	n	n
Zimbabwe	n	n	5.6	n	n	90.6	n	3.7
WEI mean	*1.6*	*0.5*	*22.8*	*11.2*	*10.3*	*22.1*	*15.8*	*15.7*
Lower secondary education								
Argentina[1]	1.2	x	33.9	x	39.1	x	25.8	x
Brazil[1]	1.0	x	23.2	x	n	n	75.8	x
Chile[1]	n	n	5.8	n	n	n	0.5	93.7
China[1]	n	x	47.3	x	20.7	x	32.0	x
Egypt	0.1	x	11.0	x	x	x	89.0	x
Indonesia[2]	n	n	n	n	40.0	21.3	3.0	35.7
Jordan[1]	0.1	x	0.4	x	48.6	x	50.9	x
Malaysia[1]	n	n	3.6	n	n	37.7	n	58.7
Peru[1]	n	n	9.2	8.1	2.7	80.1	n	n
Philippines[1]	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	9.4	n	n	n	90.6	n
Tunisia[1]	n	1.4	n	14.6	n	28.8	n	55.2
Zimbabwe	n	n	1.2	n	n	71.8	n	27.0
WEI mean	*0.2*	*0.1*	*11.1*	*1.7*	*11.6*	*18.4*	*28.3*	*28.5*
Upper secondary education								
Argentina[1]	1.2	x	33.9	x	39.1	x	25.8	x
Brazil[1]	0.2	x	10.5	x	n	n	89.3	x
Chile[1]	n	n	7.7	n	n	n	7.2	85.2
China[1]	n	x	4.6	x	40.2	x	55.3	x
Egypt	n	x	23.7	x	x	x	76.3	x
Indonesia[2]	n	n	n	n	10.5	21.6	6.8	61.1
Jordan[1]	1.6	x	2.7	x	15.3	x	80.4	x
Malaysia[1]	n	n	3.6	n	n	37.7	n	58.7
Peru[1]	n	n	9.2	8.1	2.7	80.1	n	n
Philippines[1]	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	9.9	n	n	n	90.1	n
Tunisia[1]	n	2.4	n	1.3	n	11.0	n	85.3
Zimbabwe	n	n	1.2	n	n	71.8	n	27.0
WEI mean	*0.2*	*0.2*	*8.2*	*0.7*	*8.3*	*17.1*	*33.3*	*32.1*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٣٣

العدد القانونى لساعات التدريس السنوية (١٩٩٩)

صافى الاتصال المباشر بالساعات سنويا فى المؤسسات العامة ، حسب مرحلة التعليم

Table 33

Statutory number of teaching hours per year (1999)

Net contact time in hours per year in public institutions, by level of education

	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education, general programmes	Upper secondary education, vocational programmes
WEI participants				
Argentina[1]	810	900	900	1 014
Brazil[1]	800	800	800	800
Chile[1]	860	860	860	860
Indonesia[1]	1 260	738	738	738
Jordan[1]	745	745	745	686
Malaysia[1]	762	778	778	513
Paraguay[1]	696	774	870	922
Peru[1]	774	619	619	a
Philippines[1]	1 176	1 176	1 176	a
Russian Federation[1]	686	686	686	a
Sri Lanka[1]	1 260	1 260	1 260	m
Thailand[2]	760	652	652	615
Tunisia[1]	735	548	548	a
Uruguay[2]	732	712	712	712
Zimbabwe[1]	975	936	936	936
WEI mean	*869*	*812*	*819*	*581*
OECD countries				
Australia	996	955	941	m
Austria	684	658	623	623
Belgium (Fl.)	840	720	675	533
Belgium (Fr.)	854	733	671	1 008
Czech Republic	739	709	680	680
Denmark	644	644	500	a
Finland	656	656	627	m
France	892	634	589	653
Germany	783	733	685	695
Greece	780	629	629	629
Hungary	583	555	555	555
Iceland	636	636	464	464
Ireland	915	735	735	a
Italy	748	612	612	612
Korea	658	507	492	507
Mexico	800	832	m	m
Netherlands	930	868	868	843
New Zealand	985	930	874	a
Norway	713	633	505	589
Portugal	900	666	594	594
Scotland	950	893	893	a
Spain	788	561	548	548
Switzerland	884	859	674	727
Turkey	720	576	504	960
United States	958	964	943	943
OECD mean	*801*	*716*	*662*	*692*

1. Year of reference 1998.
2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٣٤

شروط التدريب السابق للعمل للمدرسين الجدد فى المؤسسات العامة حسب مرحلة التعليم (٢٠٠٠)

Table 34 Pre-service training requirements for new teachers in public institutions by level of education (2000)

Level of education	Option	Teacher qualification level after training	Qualification to enter teacher training	Specific studies	Duration of pre-service teacher training (years): Pedagogical studies	Teaching practice	Total duration of pre-service training	Total duration of tertiary training	Provider of training programme
Pre-primary									
Argentina	1	5B	3A	x	x	x	2.5	2.5	Institutos de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	4A	2A	x	x	x	4.0	n	Secondary education institutions
	2	5A	3A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
	3	5B	3A	x	x	x	3.0	4.0	Tertiary institutions (university and non university)
Chile	1	5A	3 (A or B)	0.5	3.0	1.0	4.5	4.5	Universities or professional institutes
Indonesia	1	5B	2A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training school for kindergarten
	2	5B	3A	1	0.5	0.5	2.0	2.0	Teacher training institute
	3	5A	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	5B	3A, 3C	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training College, Special teachers training institute or Islamic Teachers Training college
Paraguay	1	3 (A or B)	2A	x	x	x	3.0	n	Secondary education institutions
	2	5B	3 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute o Centros Regionales
	3	5A	3 (A or B)	x	3.5	0.5	4.0	4.0	Universities
Peru	1	5A, 5B, 6	3	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines[1]	1	5A	3A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	5B	m	x	x	x	at least 2	at least 2	
Thailand	1	5A	3A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
	2	5B	5A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	3	5B	3A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	5B	3A, 3B	x	x	x	3.0	3.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Primary									
Argentina	1	5B	3A	x	x	x	2.5	2.5	Institutos de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	4A	2A	x	x	x	4.0	n	Secondary education institutions
	2	5A	3A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
	3	5B	3A	x	x	x	3.0	3.0	Tertiary institutions (university and non university)
Chile	1	5A	3A, 3B	1.0	2.0	1.0	4.0	4.0	Universities or professional institutes
Indonesia	1	5B	2A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training school for kindergarten
Malaysia	1	5B	3A, 3C	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training College, Special teachers training institute or Islamic Teachers Training college
Paraguay	1	3 (A or B)	2A	x	x	x	3.0	n	Secondary education institutions
	2	5B	3 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute o Centros Regionales
	3	5A	3 (A or B)	x	x	x	4.0 - 5.0	4.0 - 5.0	Universities
Peru	1	5A, 5B, 6	3	4.0	x: specific studies	1.1	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines[1]	1	5A	3A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	5A	3B	x	x	x	at least 2	at least 2	
Thailand	1	5A	3A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	5B	3A, 3B	x	x	x	3.0	3.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Lower secondary									
Argentina	1	5B	3A	x	x	x	2.5	2.5	Institutos de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
	2	5B	3A	x	x	x	4.0	4.0	Institutos de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	5A	3A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
Chile	1	5A	3A, 3B	1.0	2.0	1.0	4.0	4.0	Universities or professional institutes
Indonesia	1	5B	2A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	2	5A/B	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	3	5A	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	5A	3A	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Universities
	2	5A	5A	3.0	0.7	0.3	4.0	4.0	Universities and/or Teachers Training Colleges
Paraguay	1	5B	3 (A or B)	1.5	1.5	1.0	4.0	4.0	Teachers Training Institute o Centros Regionales
	2	5A	3 (A or B)	x	x	x	4.5 - 6.0	4.5 - 6.0	Universities
Peru	1	5A, 5B, 6	3	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines[1]	1	5A	3A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	5A	5B	x	x	x	5.0	5.0	
Thailand	1	5A	3A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
	2	5B	5A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	3	5B	3A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	5B	3A, 3B	x	x	x	4.0	4.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Upper secondary (general)									
Argentina	1	5B	3A	x	x	x	4.0	4.0	Institutos de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
	1	5A	3A	x	x	x	5 - 6	5 - 6	University
Brazil[2]	1	5A	3A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
Chile[2]	1	5A	3A, 3B	2.5	1.5	1.0	5.0	5.0	Universities or professional institutes
Indonesia[2]	1	5B	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	2	5A/B	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	3	5A	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	5A	5A	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Universities
	2	5A	5A	3.0	0.7	0.3	4.0	4.0	Universities and/or Teachers Training Colleges
Paraguay	1	5B	3 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute o Centros Regionales
	2	5A	3 (A or B)	x	x	x	4.5 - 6.0	4.5 - 6.0	Universities
Peru[2]	1	5A, 5B, 6	3	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines[1]	1	5A	3A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	5A	5B	x	x	x	5.0	5.0	
Thailand[2]	1	5B	5A	a	1.0	0.5	1.5	1.5	Universities, higher education institutions
	2	5B	5B	a	2.0	a	2.0	2.0	Universities, higher education institutions
	3	5A	3A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	4	5B	3A	a	1.0	a	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay[2]	1	5B	3A, 3B	x	x	x	4.0	4.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente

1 Year of reference 1998.
2 Data also refer to ISCED 3 vocational programmes.
Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٣٥

إسهامات العوامل المختلفة فى تغيير تكاليف المرتب القانونى للمدرسين بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية

(بالدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية) لكل طالب مقيد بالنسبة للمتوسط السائد فى الدولة

Table 35

Contributions of various factors to change in statutory teachers' salary costs at 15 years' experience (US$ converted using PPPs) per student enrolled relative to the country average

	Country average statutory salary cost per student enrolled	Incremental or decremental effect of specified factor (in US dollars per student converted using PPPs)					Statutory salary costs per student enrolled
		Statutory salary (after 15 years' experience)	Students' hours of instruction	Teachers' teaching hours	Class size	Two or more of the other factors jointly considered	
	1	2	3	4	5	6	1+2+3+4+5
Primary education							
Argentina	352	126	-70	24	81	−10	504
Brazil	352	−75	-41	29	-30	8	242
Chile	352	53	27	2	-78	−15	342
Indonesia	352	−282	107	−111	95	−82	81
Malaysia	352	73	31	47	−11	16	510
Peru	352	−187	-53	53	−24	9	151
Philippines	352	59	61	−93	−49	−24	306
Thailand	352	197	97	48	42	49	703
Tunisia	352	145	19	62	−46	4	538
Uruguay	352	−110	−176	64	396	−222	304
Lower secondary education							
Argentina	479	382	−85	−63	365	5	1 083
Brazil	479	−19	−127	−11	−10	11	323
Chile	479	−48	−44	−44	−20	17	342
Indonesia	479	−404	62	28	14	−86	93
Malaysia	479	348	44	2	68	95	1 037
Peru	479	−305	−82	98	117	−91	217
Philippines	479	-41	166	−161	−153	−24	267
Thailand	479	106	34	95	−94	−16	605
Tunisia	479	199	−92	204	−88	−64	638
Uruguay	479	−220	123	47	136	−106	458

Source: OECD/UNESCO WEI.

How to read the table!

Expenditure per student on teachers' salaries can be estimated from teachers' salaries, students' hours of instruction, teachers' hours of teaching, and class size, calculated on the basis of student-teacher ratios.

This chart shows how the different factors influence expenditure in each country. It illustrates the effect on salary costs of each individual factor in turn, by showing the national value for that factor and assuming that all other factors are at the WEI average level.

How to read each column?

Column 1 shows expenditure on teachers' salaries per student, if all four factors are at WEI average level. In other words, this column shows WEI average expenditure per student.

Column 2 shows the effect on teachers' salary costs per student if students' hours of instruction, teaching time and class size are at the WEI average, but teachers' salaries are at the national level. Since higher teachers' salaries lead to an increase in costs per student, a positive value indicates that salaries are above the WEI average.

Column 3 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEI average, but the number of hours of instruction is at the national level. Since more hours of instruction per student lead to an increase in costs per student, a positive value indicates that hours of instruction are above the WEI average.

Column 4 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEI average, but the number of teaching hours is at the national level. In this case, if teachers teach more hours, costs per student decrease. A positive value therefore indicates that teaching hours are below the WEI average.

Column 5 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEI average, but class size is at the national level. Again, since costs increase if fewer students are in a class, a positive value indicates that class sizes are above the WEI average.

Column 6 shows the residual value due to the interaction of all four factors.

Column 7 shows the teachers' salary costs per student for each country. This is the sum of columns 1 to 6.

كيف تقرأ الجدول (٣٥) ؟

يمكن تقدير التكاليف لكل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين من خلال مرتبات المدرسين وساعات التعليم للطلاب وساعات تدريس المدرسين وحجم الفصل ، التى تحسب على أساس نسبة الطالب – المدرس .

يوضح هذا الجدول العوامل المختلفة التى تؤثر على التكاليف فى كل دولة . ويبين بالمقابل تأثير كل عامل على حدة على تكاليف المرتبات ، بتوضيح القيمة الوطنية لهذا العامل وبفرض أن جميع العوامل الأخرى تكون فى مستوى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

كيف تقرأ كل عمود؟

يوضح العمود الأول تكلفة كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين ، إذا كانت كل العوامل الأربعة عند المستوى السائد فى دول المؤشر العالمى. وبمعنى آخر ، يوضح هذا العمود متوسط تكاليف كل طالب السائدة فى دول المؤشر .

يوضح العمود الثانى تأثير تكلفة كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين إذا كانت ساعات التعليم لكل طالب ووقت التدريس وحجم الفصل مماثلة للمستوى السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم ، ولكن مرتبات المدرسين مماثلة للمستوى الوطنى. ونظرًا لأن ارتفاع مرتبات المدرسين يؤدى إلى زيادة التكاليف لكل طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن المرتبات أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى.

يوضح العمود الثالث تأثر تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى، ولكن عدد ساعات التعليم مماثلة للمتوسط الوطنى. ونظرا لأن زيادة عدد ساعات التعليم لكل طالب تؤدى إلى زيادة تكلفة كل

طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن ساعات التدريس أطول من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى.

يوضح العمود الرابع تأثر تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى، ولكن عدد ساعات التدريس مماثلة للمتوسط الوطنى. وفى هذه الحالة إذا عمل المدرسون لساعات أطول ، فإن تكلفة كل طالب تتناقص . ومن ثم فان القيمة الإيجابية تشير إلى أن ساعات التدريس أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى.

يوضح العمود الخامس تأثر تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى، ولكن حجم الفصل مماثل للمستوى الوطنى، ومرة أخرى ولأن التكلفة تزداد إذا قل عدد الطلاب فى الفصل ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن حجم الطلاب فى الفصل أكبر من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى.

يوضح العمود السادس القيمة المتبقية بسبب تفاعل جميع العوامل الأربعة الأخرى .

يوضح العمود السابع تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين فى كل دولة . وهو حاصل جمع الأعمدة من ١ إلى ٥ .

جدول ٣٦
العوامل التىتسهم فىتغيير تكاليف المرتب القانونىللمدرسين بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية فىالمؤسسات العامة

Table 36

Factors contributing to change in statutory teachers' salary cost at 15 years' experience in public institutions[1]

	Statutory salary (after 15 years' experience)	Students' hours of instruction	Teachers' teaching hours	Student /teaching staff ratio	Class size	Country statutory salary cost per teaching hour	Statutory salary costs per student enrolled
	A	B	C	D	E = (B*D)/C	F = A/C	G = A/D
Primary education							
Argentina	12 377	729	810	24.6	22.1	16	504
Brazil	7 191	800	800	29.7	29.7	9	242
Chile	10 476	980	860	30.7	34.9	18	342
Egypt	m	913	965	23.5	22.3	m	m
Indonesia	1 836	1 187	1 260	22.8	21.4	2	81
Malaysia	11 017	991	762	21.6	28.1	15	510
Paraguay	m	690	696	19.9	19.7	m	m
Peru	4 282	774	774	28.4	28.4	6	151
Philippines	10 640	1 067	1 176	34.8	31.6	12	306
Russian Federation	m	756	686	17.6	19.4	m	m
Thailand	14 208	1 160	760	20.2	30.9	19	703
Tunisia	12 877	960	735	23.9	31.3	18	538
Uruguay	6 281	455	732	20.6	12.8	16	304
Zimbabwe	m	753	975	37.9	29.3	m	m
Lower secondary education							
Argentina	20 903	896	900	19.3	19.2	25	1 083
Brazil	11 180	800	800	34.6	34.6	14	323
Chile	10 476	990	860	30.7	35.3	18	342
Egypt	m	1 034	724	21.8	31.2	m	m
Indonesia	1 836	1 231	738	19.7	32.9	4	93
Malaysia	20 076	1 189	778	19.4	29.6	28	1 037
Paraguay	m	860	774	10.5	11.7	m	m
Peru	4 235	903	619	19.5	28.5	8	217
Philippines	10 640	1 467	1 176	39.8	49.7	12	267
Russian Federation	m	892.8	686	14.1	18.3	m	m
Thailand	14 208	1 167	652	23.5	42.1	22	605
Tunisia	16 467	880	548	25.8	41.4	30	638
Uruguay	6 281	1 369	712	13.7	26.3	16	458

1. For years of reference, see Tables 25, 26, 28 and 33.
Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٣٧

تقديرات التغير فى الطلب على المدرسين بسبب تغيرات السكان فى سن التعليم الأساسى طبقا لسيناريوهات قيد مختلفة (١٩٩٨ فى ظل الأوضاع الراهنة = ١٠٠)

Table 37

Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population of primary school-age under different enrolment scenarios (1998 with current conditions = 100)

	Age group	Change in the number of teachers due to changing population size (given current enrolment rates and student-teacher ratios)			Change in the number of teachers due to changing population size and under the assumption universal participation can be reached (given current student-teacher ratios)		
		1998	2005	2010	1998	2005	2010
Primary education							
Argentina	6-11	100	104	106	100	104	106
Brazil	7-12	100	94	94	104	98	98
Chile	6-11	100	100	98	103	103	100
Egypt	6-10	100	99	99	102	101	101
Indonesia	7-12	100	100	99	113	112	111
Malaysia	6-11	100	109	103	100	109	103
Paraguay	6-11	100	109	117	107	116	124
Peru	6-11	100	101	100	100	101	100
Philippines	6-11	100	108	110	101	108	111
Thailand	6-11	100	88	88	100	88	88
Tunisia	6-11	100	91	93	107	98	99
Uruguay	6-11	100	104	104	100	104	104
Zimbabwe	6-12	100	97	96	111	109	107
Secondary education							
Argentina	12-17	100	102	104	103	105	107
Brazil	13-17	100	95	91	101	96	92
Chile	12-17	100	111	111	100	111	111
Egypt	11-16	100	101	101	119	120	120
Indonesia	13-18	100	100	100	180	180	179
Malaysia	12-18	100	111	122	125	139	153
Paraguay	12-17	100	116	123	132	153	163
Peru	12-16	100	103	104	100	103	104
Philippines	12-15	100	108	115	115	124	132
Thailand	12-17	100	92	83	112	104	93
Tunisia	12-18	100	96	89	122	117	108
Uruguay	12-17	100	105	107	102	107	110
Zimbabwe	13-18	100	115	133	156	179	176

Source: OECD/UNESCO WEI.

ملحق A 5

ملحق A 5a

المعيار الدولى لتصنيف التعليم (ISCED)

ملحق A 5b

مخصصات برامج التعليم الوطنية طبقا للمعيار الدولى لتصنيف التعليم

- الأرجنتين
- البرازيل
- شيلى
- الصين
- مصر
- الهند
- أندونيسيا
- الأردن
- ماليزيا
- باراجواى
- بيرو
- الفلبين
- روسيا الاتحادية
- سيريلانكا
- تايلاند
- تونس
- أورجواى
- زيمبابوى

ملحق A 5a
المعيار الدولى لتصنيف التعليم (ISCED)

٠ مرحلة التعليم ما قبل الجامعى المرحلة الأولية للتوجيه المنظم، صممت أساسا لتعريف الأطفال الصغار ببيئة المدرسة .	المعيار الرئيسى ينبغى أن تكون مركزا أو تعتمد على المدرسة ، وأن تصمم لتلبية الاحتياجات التعليمية والتطورية للأطفال فى سن ٣ سنوات على الأقل ، وأن يعمل بها موظفون مدربون تدريبا مناسبا (أى مؤهلون) لتقديم برنامج تعليمىللأطفال.	معايير إضافية حصول المدرسين على مؤهلات فى أصول التدريس ، وتطبيق مقرر دراسى ينطوى على عناصر تعليمية .			
١ مرحلة التعليم الأساسى تصمم عادة لمنح الطلاب أسس التعليم الأساسى فى القراءة والكتابة والرياضيات .	المعيار الرئيسى بداية الدراسات المنتظمة المميزة للتعليم الأساسى، مثل القراءة والكتابة والرياضيات . والالتحاق بالمعاهد أو البرامج المصممة على المستوى الوطنى للتعليم الأساسى. وبدء نشاطات القراءة وحدها لا يعد معيارا كافيا لتصنيف أية برامج تعليمية فىالـ ISCED 1	معايير إضافية فىالدول التى يأتى فيها سن الحضور الإجبارى (أو على الأقل السن التى يبدأ فيها جميع الطلاب تعليمهم عمليا) بعد بدء الدراسة المنتظمة للمواد المشار إليها ، يجب استخدام السنة الأولى من الحضور الإجبارى لتحديد الحد الفاصل بين الـ ISCED1 و ISCED 2 .			
٢ مرحلة التعليم الثانوىالمتوسط تكمل مرحلة التعليم الثانوىالمتوسط عادة البرامج الأساسية للتعليم الأساسى، رغم أن التدريس يركز عادة فى المقام الأول على المادة الدراسية ويوظف فيه غالبا مدرسون متخصصون ويدرسون فى الفصول مجال تخصصهم .	المعيار الرئيسى ينبغىأن تتفق البرامج فى بداية المرحلة الثانية مع النقطة التى يبدأ عندها تنظيم البرامج بأسلوب يغلب عليه التركيز على المادة الدراسية ، مع استخدام مدرسين متخصصين للعمل فى الفصول فى مجال تخصصهم . إذا كانت هذه النقطة التنظيمية لا تتفق وأى تقسيم طبيعى فىالحدود الفاصلة بين برامج التعليم الوطنى، فينبغى لذلك تقسيم البرامج عند النقطة التى تعكس عندها البرامج الوطنية هذا التغيير التنظيمى.	معايير إضافية إذا لم يكن هناك فاصل فى هذا التغيير التنظيمى، فيتعين على الدول على أية حال لذلك أن تقسم برامجها الوطنية تقسيما اصطناعيا إلى ISCED 1 و ISCED 2 فى نهاية السنوات الست من التعليم الأساسى. وفىالدول التىلا يوجد فيها فاصل بين مرحلتى التعليم الثانوى المتوسط والعالى، والتى يستمر فيها التعليم الثانوى المتوسط لمدة تزيد عن ثلاث سنوات ، ينبغىلذلك حساب السنوات الثلاث الأولى فقط التالية للتعليم الأساسى باعتبارها	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 2A : وهى برامج صممت لإعداد الطلاب للالتحاق المباشر بالمستوى الثالث بتسلسل يؤدى فى النهاية إلى الالتحاق بالتعليم الجامعى، أى الالتحاق بالمستوى ISCED 3A أو 3b . 2B : وهى برامج صممت لإعداد الطلاب للالتحاق المباشر ببرامج فى المستوى 3C . 2C : وهى	توجه البرنامج ١ ـالتعليم الذى لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهنى/ فنى أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهنىأو فنى. ٢ ـالتعليم الذى صمم فى المقام الأول ليكون تمهيدا لعالم العمل أو إعدادًا لمزيد من التعليم المهنىأو الفنى. وهو لا يؤدى إلى سوق عمل	تفسير البيانات الواردة توجه البرنامج فئة ١ التعليم الذى لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهنى/ فنى أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهنى أو فنى.

		تمثل التعليم الثانوى المتوسط.	برامج صممت أساسا لإلحاق الطلاب مباشرة بسوق العمل بعد نهاية هذه المرحلة (تعرف أحيانا بالبرامج "النهائية")	مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهنىأو الفنى. ٣- تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهن معينة دون الحصول على تدريب إضافى. وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدى إلى الحصول على مؤهل مهنى مرتبط بسوق العمل .	
٣ مرحلة التعليم الثانوى العالى المرحلة النهائية فىالتعليم الثانوى فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . يكون التعليم غالبا أكثر تنظيما ويدور حول خطوط المواد الدراسية مقارنة بالمستوى ISCED1 و ISCED2 أو أكثر ارتباطا بنوع المواد الدراسية وبمؤهل ISCED2 .	المعيار الرئيسى ينبغىأن تكون الحدود الوطنية الفاصلة بين التعليم الثانوى المتوسط والعالى هى العامل السائد للتفرقة بين المرحلتين الثانية والثالثة . ويتطلب الالتحاق بالبرامج التعليمية عادة إتمام مرحلة ISCED2 اللازمة للالتحاق أو مزيج من التعليم الأساسى والخبرة الحياتية التى توضح القدرة على التعامل مع مادة موضوع لـ ISCED3.	وحدات قياس البرامج يتم الحصول على أىمؤهل تعليمى فى أى برنامج يضم وحدات قياس من خلال جمع مجموعات المقررات الدراسية ، أو وحدات القياس ، فىبرنامج واحد يلبى شروط مقرر دراسىمعين . ومع ذلك فإن إحدى وحدات القياس قد لا تنطوىعلى غرض تعليمىمحدد أو تستهدف سوقا محددة من أسواق العمل أو أىتوجه لبرنامج خاص . ويجب تصنيف وحدات قياس البرامج ضمن المستوى الثالث فقط ، دون الإشارة إلى الغرض التعليمى أو سوق العمل المستهدف للبرنامج .	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 3A : وهى برامج فى المستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A . 3B : وهى برامج فىا لمستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5B . 3C : وهى برامج فى المستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A أو 5B . ولذلك تؤدى هذه البرامج مباشرة إلى سوق العمل ، وهى برامج ISCED 4 أو برامج ISCED 3 الأخرى .	توجه البرنامج ١-التعليم الذى لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهنى/ فنى أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهنى أو فنى. ٢-التعليم الذى صمم فى المقام الأول ليكون تمهيدا لعالم العمل أو إعدادًا لمزيد من التعليم المهنى أو الفنى. وهو لا يؤدى إلى سوق عمل مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهنى أو الفنى. ٣-تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهن معينة دون الحصول على تدريب إضافى.	فئة ٢ التعليم الذى صمم فى المقام الأول ليكون تمهيدا لعـالم العمـل أو إعدادًا لمزيد من التعليم المهنى أو الفنى. وهو لا يؤدى إلى سوق عمل مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهنىأو الفنى. فئة ٣ تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهن معينة دون الحصول على تدريب إضافى. وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدى إلى الحصول على مؤهل مهنى مرتبط بسوق العمل .

				وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .	
٤ ما بعد الثانوي غير الجامعي تباعد هذه البرامج ما بين الحدود الفاصلة بين التعليم الثانوي العالي والتعليم ما بعد الثانوي من وجهة نظر دولية ، حتى رغم أنها قد تعتبر صراحة كمرحلة تعليم ثانوي عالٍ أو ضمن البرامج التالية للتعليم الثانوي في أي سياق وطني. وهي لا تكون غالبا أكثر تقدما بشكل واضح من البرامج في المستوى ISCED 3 ولكنها تعمل على توسيع معارف المشاركين فيها ممن أكملوا بالفعل برنامجا من برامج المستوى الثالث . ويكون الطلاب عادة أكبر من نظرائهم المقيدين في برامج المستوى ISCED 3 . وبرامج المستوى ISCED 4 تمتد غالبا لفترة تتراوح بين ستة أشهر وسنتين من العمل معادل المتفرغ .	المعيار الرئيسي الطلاب الذين يلتحقون ببرامج المستوى ISCED 4 يكونون قد أتموا عادة المستوى ISCED 3 . وكما أشرنا آنفا فإن إتمام أي برنامج من برامج المستوى 3A أو 3B بنجاح يعني إتمام المستوى ٣ . وبالنسبة لبرامج الـ 3C ، فإن معيار التصنيف الدولي للتعليم ١٩٩٧ نص على أن تكون هناك فترة نظرية تراكمية تمتد لثلاث سنوات حدًا أدنى لطول البرنامج لكي تتحقق الشروط اللازمة لاستكمال المستوى ٣ .	أنواع البرامج التي تتفق والمستوى الرابع النوع الأول هو البرامج المهنية القصيرة التي لا يعتبر محتواها ضمن برامج التعليم العالي في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أو أن البرنامج لا يحقق شرط الفترة الزمنية المطلوبة لإتمام المستوى ISCED 5B ، وهي سنتان على الأقل من الدراسة معادلة التفرغ منذ بدء المستوى ٥ . وتصمم هذه البرامج عادة للطلاب ممن أتموا المستوى ٣ ، رغم أنه قد لا يشترط الحصول على مؤهل رسمي من المستوى ISCED3 للالتحاق بهذا البرنامج . والنوع الثاني من البرامج هي البرامج التي تعتبر ضمن التعليم الثانوي العالي على المستوى الوطني، حتى رغم أن الملتحقين بها يكونون قد أتموا بالفعل برنامجًا آخر من برامج التعليم الثانوي العالي(أي برامج الدورة الثانية).	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 4A : وهي برامج في المستوى الرابع صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A . 4B : وهي برامج في المستوى الرابع صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5B . 4C : وهي برامج في المستوى الرابع لم تصمم لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A أو 5B . وتؤدي هذه البرامج مباشرة إلى سوق العمل ، أو برامج ISCED 4 الأخرى .	توجه البرنامج ١-التعليم الذي لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهني/ فني أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهنيًا أو فنيًا . ٢-التعليم الذي صمم في المقام الأول ليكون تمهيدا لعالم العمل أو إعدادًا لمزيد من التعليم المهني أو الفني. وهو لا يؤدي إلى سوق عمل مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهني أو الفني. ٣-تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهن معينة دون الحصول على تدريب إضافي. وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .	الوظيفة في الدرجات الوطنية وهيكل المؤهلات : متوسطة أولى ثانية ثالثة

٥ المرحلة الأولى من التعاليم العالى تحتوى برامج ISCED 5 على محتوى تعليميًا أكثر تقدما من نظيرتها المقدمة فيالمستوى ٣ و ٤ .	معيار التصنيف للمستوى والفئات الفرعية (5A & 5B) يشترط الالتحاق بهذه البرامج إتمام مستوى ISCED 3A أو 3B أو مؤهل مماثل فى مستوى ISCED 4A أو 4B . والبرامج فى المستوى ٥ يجب أن تتضمن فترة نظرية تراكمية لمدة سنتين على الأقل من بداية البرنامج الأول .	فترة تعليم تراكمى فى المستوى العالى .	الوضع فى الدرجة الوطنية وهيكل المؤهلات .	
5A وهيبرامج ISCED 5A التى يغلب عليها الطابع النظرى وتهدف إلى تزويد الدارسين بالمؤهلات الكافية لتمكينهم من الالتحاق ببرامج بحثية متقدمة وبمهن تتطلب مهارات عالية . 5B وهى برامج ISCED 5B التى يغلب عليها الطابع العملى/ الفنى/المهنى بشكل خاص مقارنة ببرامج ISCED 5A .	١- الحد الأدنى للفترة النظرية التراكمية (فى المستوى الجامعى) هو ثلاث سنوات (معادل التفرغ) . ٢- تشترط عادة أن يكون بالكلية أوراق اعتماد بحثية متقدمة . ٣- قد تتضمن إعداد مشروع بحثى أو أطروحة . ٤- توفر مستوى التعليم اللازم للالتحاق بمهنة تتطلب مهارات عالية أو ببرنامج بحثى متقدم. ١- يغلب عليها الطابع العملى والتوجه المهنى أكثر من البرامج التى تدرس فى المستوى ISCED 5A ولا تعد الطلاب للالتحاق المباشر ببرامج بحثية متقدمة . ٢- الحد الأدنى لفترة الدراسة معادلة التفرغ بها سنتين على الأقل . ٣- يصمم البرنامج عادة لإعداد الطلاب لممارسة مهنة معينة .	5A : فئات الفترة الزمنية: متوسطة ، من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات، طويلة ، من ٥ سنوات إلى ٦ سنوات، طويلة جدًا : أكثر من ٦ سنوات . 5B : فئات الفترة الزمنية: متوسطة ، من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات طويلة، من ٥ سنوات إلى ٦ سنوات، طويلة جدًا : أكثر من ٦ سنوات	5A الفئات : وسطى ، أولى ، ثانية ، ثالثة ، فأكثر . 5Bالفئات : وسطى ، أولى ، ثانية ، ثالثة ، فأكثر .	
٦ المرحلة الثانية من التعليم العالى (تؤدى إلى مؤهل بحثى متقدم) هذا المستوى محجوز لبرامج التعليم العالى التيتؤدى إلى الحصول على مؤهل بحثى متقدم . والبرامج مخصصة للدراسة المتقدمة والأبحاث الأصلية المبتكرة .	١- يشترط تقديم أطروحة أو عمل بحثى بجودة تسمح بنشره ، وبحيث يكون نتاجًا لبحث جديد ، ويقدم إسهاما واضحا للمعرفة . ٢- لا يعتمد فقط على عمل المقررات الدراسية . ٣- يعد الحاصل على الدرجة العلمية لتولى منصب بالكلية فى المؤسسات التى تقدم برامج ISCED 5A بالإضافة إلى وظائف بحثية فى الحكومة والصناعة .			

ملحق A 5b

مخصصات البرامج الوطنية للتعليم لمعيار التصنيف الدولى للتعليم لعام ١٩٩٧ المستخدمة فى جمع بيانات المؤشرات العالمية للتعليم .

الأرجنتين

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسي	بدون		٣	٥	٢	..	..	
·	ما قبل الأساسي (إجبارى)	بدون		٥	٦	١	..	..	إجبارى فى سن ٥ سنوات و٦ سنوات فى بعض الأقاليم.
١	الأساسى (التعليم العام الأساسى، الدور الأول والثانى)	القبول بالتعليم ما قبل الأساسي		٦	١٢	٦	٦	..	نصف يوم عادة.
2A	الثانوى المتوسط (التعليم الأساسى العام،الدور الثالث)	القبول بالتعليم الأساسى العام،الدور الثانى	دبلوم الثانوى المتوسط	١٢	١٥	٣	٩	..	مدارس منفصلة للحالات الحادة من التخلف العقلى والمعاقين .
3A	الثانوى العالى	دبلوم الثانوى المتوسط	الدبلوم الثانوى	١٥	١٨	٣	١٢	..	تعليم علم وفنى، من الممكن الحصول على مؤهل فنىمن خلال الجمع بين العمل والدراسة .
5B	برامج عالية غير جامعية	دبلوم الثانوى العالى	مدرس تعليم أساسى، أستاذ ثانوى، دبلوما تقنية	١٨	٢١-٢٢	٣-٤	..	٣-٤	تدريب مهنى للمساعدين الطبيين، فنيى المعامل، مشغلى الراديو الميكانيكيين أخصائيى الأرصاد الجوية ، أمناء المكتبات، الأخصائيين الاجتماعيين

									إلخ . تدريب مدرسى التعليم الأساسى والثانوى
5A (الأول) طويل	عالٍ – جامعى	دبلوم ثانوى عالٍ	ليسانس/مؤهل مهني	١٨	-٢٣ ٢٤	٦-٥	..	٦-٥	يتم الحصول على مؤهل مهنى أحيانا فى الوقت نفسه مثل الليسانس (مثل شهادة مدرسى التعليم الثانوى) المقرر الدراسى للطب يستغرق ٦ سنوات والفنون الجميلة ٧ سنوات.
5A (الثانى)	مقرر دراسى للماجستير بعد التخرج	دبلوم جامعى عالٍ (مثل الليسانس، المحاسب، المحامى)	درجة الماجستير، دبلوما متخصصة	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)ISCED 5A مجرد بداية برامج الدرجة الثانية ولاتنطوىعلى مقرر دراسىموحد منظم وشروط للالتحاق.ولذا من الصعب تحديد فترة سن البداية وسن النهاية
٦	برامج الدكتوراه	دبلوم جامعى عالٍ(مثل الليسانس، المحاسب، المحامى) ودرجة الماجستير	درجة الدكتوراه	(b)	(b)	(b)	(b)	(b)	تشترط تقديم أطروحة. (b) برامج ISCED6 تكون مجرد بداية ولاتنطوى على مقرر دراسى موحد منتظم وشروط للالتحاق.ولذا من الصعب تحديد فترة البداية وفترة النهاية.

البرازيل

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	مدارس الحضانة			٣	٤		..	..	
•	ما قبل المدرسة/رياض الأطفال			٤	٧	٣	..	..	
١	الأساسي الدور الأول الأساسي، الدور الثاني(الصفان الأول والثاني)			٧	١٣	٦	٦	..	
2A	التعليم الأساسي، الدور الثاني(الصفان الثالث والرابع)		شهادة التعليم الأساسي	١٣	١٥	٢	٨	..	
3A	الثانوى	شهادة التعليم الأساسي	شهادة التعليم الثانوى	١٥	١٨إلى ١٩	٣إلى ٤	١١ إلى١٢	..	
5B	تدريب المدرسين قبل العمل (ليسانس قصير)	شهادة التعليم الثانوى	شهادة مدرسين (ليسانس قصير)	١٨إلى ١٩	٢٠ إلى ٢٢	٢ إلى ٣	..	٢ إلى ٣	
5B	برامج غير جامعية (تكنولوجيا)	شهادة تعليم ثانوى	شهادة مدرسين (تكنولوجيا)	١٨إلى ١٩	٢٠ إلى ٢٢	٢ إلى ٣	..	٢ إلى ٣	
5A	برامج تدريب مدرسين مع تخصص فى المادة (ليسانس طويل جداجداجدا	شهادة تعليم ثانوى	دبلوما بكالوريوس	١٨ إلى ١٩	٢٢ إلى٢٣	٤	..	٤	تمنح للطلاب من دارسى الفلسفة أو الإنسانيات أو العلوم ممن يريدون أن يصبحوا مدرسين بالمدارس الثانوية. ويحصل عليها غالبا بالتزامن مع البكالوريوس
5A	برامج البكالوريوس – معظم	شهادة التعليم الثانوى	دبلوما بكالوريوس	١٨ إلى ١٩	٢٢إلى ٢٣	٤	..	٤	

	المواد								
5A	برامج البكالوريوس معظم المواد	شهادة التعليم الثانوى	دبلوما بكالوريوس الهندسة ، القانون ، الطب	١٨ إلى ١٩	٢٣ إلى ٢٥	٥ إلى ٦	..	٥ إلى ٦	
٦	برامج الماجستير	دبلوم تعليم جامعى عالٍ	درجة الماجستير	٢٢ فأكثر	٢٥ فأكثر	٣	..	٧ إلى ٩	تشترط اجتياز امتحان وتقديم أطروحة
	برامج الدكتوراه	دبلوم تعليم جامعى عالٍ	درجة الدكتوراه	٢٢ فأكثر	٢٦ فأكثر	٤	..	٨ إلى ١٣	

شيلى

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسي			٢	٤	٢	..	..	
٠	ما قبل الأساسى: ما قبل رياض الأطفال ورياض الأطفال			٤	٦	٢	..	..	
١	الأساسى: (من الصف الأول إلى السادس)			٦	١٢	٦	٦	..	يوصى بإدراج السنتين الأخيرتين من التعليم الأساسى فىISCED 2
2A	التعليم الأساسى (الصفان السابع والثامن)		إجازة التعليم الأساسى	١٢	١٤	٢	٨	..	
3A	تعليم متوسط – عام (الصفوف من ٩ إلى ١٢)		إجازة التعليم المتوسط	١٤	١٨	٤	١٢	..	
3B	تعليم متوسط – برامج مهنية (الصفوف من ٩ إلى ١٢)		إجازة التعليم المتوسط	١٤	١٨	٤	١٢		
5B	تعليم عالٍ- برامج فنية	١-إجازة تعليم متوسط ٢-بعض المعاهد تشترط	دبلوما فنية فى تخصص معين	١٨	٢٢	٤	..	٤	تدريب للفنيين

		اجتياز امتحان وطني							
5A (المرحلة الأولى، طويلة)	تعليم عالٍ بكالوريوس جميع البرامج المهنية	١-إجازة تعليم متوسط ٢-بعض المعاهد تشترط اجتياز امتحان وطني	بكالوريوس مؤهل مهنى أخر ..	١٨ .	٢٣	٥	..	٥	الدرجة الأولى فيمعظم الجامعات
5A (المرحلة الثانية)	التعليم العالي- اللقب الثاني جميع البرامج المهنية	بكالوريوس أو مؤهل مهنى أخر	ما بعد الدبلوم	٢٣	٢٣	١	..	٦	
٦	برامج الماجستير والدكتوراه	بكالوريوس أو مؤهل مهنى أخر	ماجستير أو دكتوراه	٢٣	٢٥	٢	..	٧	

الصين

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	ملاحظات
0	ما قبل المدرسة			٣	٦	..	..	..	تفرغ كامل غالبا
١	الأساسي			٦ إلى ٧	١١ أو ١٢	٥ أو ٦	..	..	
2A	مدارس ثانوية متوسطة			١١ إلى ١٢	١٤ أو ١٥	٣ أو ٤	٩	..	
3A	مدارس ثانوية عليا			١٥	١٨	٣	١ ٢	..	
4C	ما بعد الثانوى – برامج غير جامعية							..	تدريب مهنى متخصص عادة ولكن على مستوى أقل مما ورد في5B
5B	مستوى غير جامعى بعد الثانوى	١٢ سنة من التعليم الأساسى والثانوى والنجاح فى امتحان الالتحاق الوطنى السنوى	دبلوما	١٨	٢٠ إلى ٢١	٢ إلى ٣			تدريب مهنى متخصص عادة
5A	مستوى تعليم جامعى (برامج ٤ سنوات)	١٢ سنة من التعليم الأساسى والثانوى والنجاح فى امتحان الالتحاق الوطنى السنوى	درجة البكالوريوس	١٨	٢٢	٤	..	٤	

5A (الأولى، طويلة)	مستوى تعليم جامعى (برامج ٥ سنوات)	١٢ سنة من التعليم الأساسى والثانوى والنجاح فى امتحان الالتحاق الوطنى السنوى	درجة البكالوريوس	١٨	٢٣	٥	..	٥	الهندسة والطب
5A (المرحلة الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٤ إلى ٢٥	١	..	٦ إلى ٧	يطلب من المرشحين عادة تقديم مشروع بحثى وأطروحة
٦	برامج والدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٤ إلى ٢٥	٢٧ إلى ٢٩	٣ إلى ٤	..	٩ إلى ١١	

مصر

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسى			٤	٦	٢		..	تفرغ كامل غالبًا
١	الأساسى			٦	١١	٥	٥	..	
2A	المدرسة الإعدادية		شهادة التعليم الأساسى	١١	١٤	٣	٨	..	
2C	مدرسة مهنية	الرسوب مرتان فى المدرسة الابتدائية	شهادة	١٣	١٦	٣	٨	..	
3A	مدرسة ثانوية عامة	درجة عالية فى امتحان شهادة التعليم الأساسى	شهادة إتمام المدرسة الثانوية (الثانوية العامة)	١٤	١٧	٣	١١	..	يجب اجتياز امتحان إتمام المدرسة الثانوية لكى يتخرج
3B/C	مدرسة فنية	شهادة التعليم الأساسى	دبلوم متوسط	١٤	١٧	٣	١١		يوجد فى مصر أكثر من ٥٠٠ مدرسة فنية، ٥٠ ٪ منها تقريبا مدارس ثانوية
4C	معاهد فنية صناعية وتجارية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	دبلوم فوق المتوسط	١٧	١٩	٢	..	..	بعض المعاهد الجديدة تقدم برامج تقل مدتها عن سنتين
5B	برامج خدمة المجتمع – دراسات غير معترف بها . معاهد صناعية وتجارية وفنية أو برنامج فنى داخل	شروط مختلفة حسب نوع الدراسة	شهادة (فى المحاسبة، أعمال السكرتارية ، التأمين ، علوم الكمبيوتر ، الإلكترونيات ، الخ) أو درجة فنى	١٧	١٩ إلى ٢٢	٠,٥ إلى ٢	..	٠,٥ إلى ٢	يوجد فى مصر ٣٤ معهدًا فنيًا عاليًا، بها ٨ ٪ من المقيدين بالتعليم العالي. كما تقدم بعض الجامعات برامج مهنية متخصصة .

	جامعة	.							
5A (القصيرة)	الجامعة (المرحلة الأساسية)	درجة عالية فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية	بكالوريوس أو ليسانس	١٧	٢١ إلى ٢٣	٤ إلى ٦	..	٤ إلى ٦	
5A (المرحلة الثانية)	الجامعة (المرحلة الثانية)	بكالوريوس أو ليسانس	ماجستير	٢١ إلى ٢٣	٢٣ إلى ٢٥	٢	..	٦ إلى ٨	
٦	الجامعة (المرحلة الثالثة)	الماجستير	الدكتوراه	٢٣ إلى ٢٥	٢٥+	٢+		٨ فأكثر	

الهند

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسى	اختبار، عمر (٣-٥)	ما قبل الأساسى	٣	٥ أو ٦	٢ أو ٣		..	الحضانة، رياض الأطفال (عليا) ما قبل الأساسى
١	الأساسى	٦ سنوات	الأساسى	٦	١٢	٦	٦	..	سن الالتحاق بالصف الأول فى بعض المقاطعات هو +٥ سنوات ، وفى بعضها الآخر +٦ .
2A	الأساسى العالى	الأساسي	الأساسى العالى	١٢	١٥	٣	٩	..	فى بعض المقاطعات تعقد المدارس الحكومية امتحانا فى الصف الثامن ويجب أن يمتحن المرشحون فى خمس مواد على الأقل .
2C	ITI (برامج فنية أو مهنية مختلفة من المستوى المتوسط	النجاح فى مرحلة التعليم الأساسى العالى	شهادة ITI	١٥	١٦	١	٩	..	تقوم بإجراء الامتحانات الإدارات الفنية التابعة للدولة ويشرف عليها المجلس الوطنى للتدريب المهنى
3A	المدرسة العليا	النجاح فى مرحلة التعليم الأساسى العالى	شهادة القبول بالجامعة	١٥	١٦	١	١٠	..	يتم الحصول على شهادة القبول بالجامعة بعد عشر سنوات من الدراسة وامتحان عام ينظمه مجلس التعليم الثانوى
3A	ثانوى عالٍ	شهادة القبول بالجامعة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	١٦	١٨	٢	١٢		يجب النجاح فى خمس مواد من مواد الامتحان العام
5B	برامج فنية ٣ سنوات	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	درجة البكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢٠ أو ٢١	٣	..	٣	دراسات التمريض والصيدلة

5B	برامج فنية أربع سنوات	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	درجة البكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢١ أو ٢٢	٤	..	٤	الزراعة والبستنة والهندسة
5B	برامج مهنية خمس سنوات	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	درجة البكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢٢ أو ٢٣	٥	..	٥	الزراعة
5A (الأولى قصيرة)	برامج الدرجة الأولى	شهادة الثانوية العليا قبل الجامعية	درجة البكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢٠ أو ٢١	٣	..	٣	
5A (الثانية)	برامج BED	درجة البكالوريوس	بكالوريوس التعليم	٢٠ أو ٢١	٢١ أو ٢٢	١		٤	
5A (الثانية)	برامج LL.B	درجة البكالوريوس	LL.B (القانون)	٢٠ أو ٢١	٢٣ أو ٢٤	٣		٦	
5A (الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٠ أو ٢١	٢٢ أو ٢٣	٢		٥	
٦	برامج ماجستير الفلسفة	درجة الماجستير	ماجستير الفلسفة	٢٢ أو ٢٣	٢٣ أو ٢٤	١		٦	
٦	برامج الدكتوراه	ماجستير / ماجستير الفلسفة	دكتوراه الفلسفة			٣ إلى ٤		٩ إلى ١٠	تتطلب تقديم أطروحة تضم عملا بحثيًا مبتكرًا
٦ (الثانية)	برامج دكتوراه في الآداب	دكتوراه في الفلسفة	دكتوراه في الآداب / دكتوراه في العلوم			٢ إلى ٣		١٠ إلى ١٢	تمنحها بعض الجامعات

إندونيسيا

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسى (مجموعات اللعب)			٣	٥	١ إلى ٢		..	
•	رياض الأطفال			٥	٦	١ إلى ٢		..	
١	الأساسى			٧	١٢	٦	٦	..	
2A فئة ١	ثانوى عام متوسط	خريجوا المدارس الأساسية	خريجو الدراسة الثانوى العليا	١٣	١٥	٣	٩	..	
3A فئة١	ثانوىعام عالٍ	خريجوا الدراسة الثانوية المتوسطة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	١٦	١٨	٣	١٢	..	
3B فئة٣	ثانوى عالى فني/ مهني	خريجوا الثانوى المتوسط	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	١٦	١٨ أو ١٩	٣ إلى ٤	١٢ أو ١٣		
5B (الأولى)	برامج دبلوم ١	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	دبلوم (D1)	١٩	١٩	١	..	١	
5B (الأولى)	برامج دبلوم ٢	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	دبلوم (D2)	١٩	٢٠	٢		٢	
5B (الأولى)	برامج دبلوم ٣	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	دبلوم (D3)	١٩	٢١	٣	..	٣	تؤهل الخريجين لتدريس مادة بالثانوى المتوسط
5B (الأولى)	برامج دبلوم ٤	شهادة إتمام	دبلوم ٤	١٩	٢٢	٤	..	٤	معادل لدبلوم التخرج (S1)

		الدراسة الثانوية وامتحان التحاق							
5A (الأولى: قصيرة وطويلة)	درجة ممتدة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	دبلوم تخرج	١٩	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى٦		٤ إلى ٦	معظم الدرجات أربع سنوات . وبعضها مثل القانون والطب تستغرق فترة أطول
5B (الثانية)	برامج أخصائي ١	دبلوم (div) أو دبلوم تخرج	أخصائي ١	٢٣	٢٤ إلى ٢٦	٣ إلى ٥		٦ إلى ٨	الشهادة تمنح في الدرجة غير الممتدة المعادلة للماجستير .تتطلب عادة بحثا مبتكرًا أو إسهام خاص فيمجال الدراسة
5A (الثانية)	برامج الماجستير	دبلوم تخرج (S1)	درجة الماجستير (S2)	٢٣	٢٤ إلى ٢٦	٢ إلى ٥		٦ إلى ٨	
٦	برامج أخصائي ٢	أخصائي ١	أخصائي ٢	٢٥	٢٧ فأكثر	٣ إلى ٥		٩ إلى ١١	تعادل الدكتوراه. وتشترط عادة تقديم بحث مبتكر أو إسهام خاص في مجال دراسي.
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٥	٢٧ فأكثر	٣ إلى ٥		٩ إلى ١١	تشمل الحصول على درجات علمية في كليات الطب والطب البيطري وطب الأسنان

الأردن

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	ملاحظات
0	تعليم ما قبل المدرسة			٤	٦	٢	..	..	ينحصر الإشراف عليها في الهيئات الخاصة غالبا
١	التعليم الأساسي الابتدائي			٦	١٢	٦	٦	..	
2A	التعليم الأساسي الإعدادي			١ ٢	١٦	٤	١٠	..	
3A	التعليم الثانوي الشامل			١ ٦	١٨	٢	١٢	..	
3C فئة ٣ (تحسب إتماما لمستوى ISCED3	تعليم ثانوي تطبيقي			١ ٦	١٨	٢	١٢	..	إعداد العمال المهرة في مراكز التدريب وبرامج التمهن الرسمية. ويعقب فترة التمهن العمل لمدة عام تحت الإشراف .
5B	برامج كليات المجتمع	النجاح في امتحان شهادة التعليم الثانوي العام (الأكاديمي)	دبلوم			٢		٢	يخضع جميع الطلاب للشروط العامة نفسها ويمنحون نفس المؤهل. وتقدم برامج كليات المجتمع برامج مختلفة ، ومن بينها برامج تدريب المدرسين .
5B	برامج كليات المجتمع	النجاح في امتحان شهادة التعليم الثانوي العام (الأكاديمي)	دبلوم ، الالتحاق ببرامج جامعية من فئة ISCED 5A			٢		٢	يستطيع الخريجون الحاصلون على درجات مرتفعة دخول سوق العمل أو الالتحاق ببرامج جامعية فئة ISCED5A
5B	برامج كليات المجتمع	النجاح في امتحان شهادة التعليم الثانوي العام (الأكاديمي)	دبلوم في التكنولوجيا			٣		٣	
5A	برامج	دبلوم كلية	درجة			٣		٣	يستطيع المدرسون

(الأولى- قصيرة وطويلة)	جامعية	مجتمع وخبرة بالتدريس	البكالوريوس						المعينون الحاصلون على دبلوم كلية المجتمع الالتحاق ببرامج جامعية فئة ISCED5A من خلال برامج حكومية خاصة لترقية مؤهلات المدرسين (ويتم إعفاؤهم من ٤٨ ساعة من بين ١٣٢ ساعة لازمة للحصول على درجة البكالوريوس. وبالإضافة إلى ذلك يستطيع حوالى٥ ٪ من المدرسين الحاصلين على دبلوم كلية المجتمع الالتحاق بالجامعة من خلال معادلة.
5A (الأولى- قصيرة وطويلة)	برامج جامعية	النجاح فى امتحان شهادة التعليم الثانوى العام (الأكاديمى أو المهني) أو الدبلوم كلية المجتمع بدرجات مرتفعة	درجة البكالوريوس			٤ إلى ٦		٤ إلى ٦	برامج ٥ سنوات للهندسة والصيدلة وطب الأسنان وبرامج ٦ سنوات للطب
5A (الثانية)	برامج دبلوم تعليم	درجة البكالوريوس	دبلوم فى التعليم			١		٥	
5A (الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير			٢ إلى ٣		٦ إلى ٩	
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه			٣ إلى ٤		٩ إلى ١٥	

ماليزيا

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	تعليم ما قبل المدرسة	لا يوجد	لا يوجد	٥	٦	١	..	..	
١	التعليم الأساسى الابتدائى	(١- ٦ سنوات) من الدراسة	شهادة إتمام الدراسة الابتدائية	٦	١٢	٦	..	..	
2A	التعليم الأساسى الإعدادى	فصل الانتقال إلى صف أعلى	ست سنوات من الدراسة بالتعليم الأساسي	١٢	١٣	١	..	..	يقضى تلاميذ المدارس الابتدائية الصينية والتابعة لإقليم التاميل ذات الطابع الوطنى سنة كاملة فىفصل الانتقال للصف الأعلى لكى ينتقلوا إلى المدرسة الثانوية ويصبحوا بارعين فى لغة بهسا ميلايو
٢A	التعليم الثانوى المتوسط (من ١- ٣)	ست سنوات من التعليم الأساسى	شهادة تقويم الثانوى المتوسط	١٢	١٥	٣	٩	..	الطلاب الذين لا يجتازون امتحان شهادة التعليم المتوسط يدخلون سوق العمل
3C	تعليم	شهادة	الشهادة الماليزية	١٥	١٧	٢	١١	..	على أساس

فئة ٣ (تحسب تماما لمستوى ISCED3	ثانوى عالٍ (من ٤-٥)- اتجاه أكاديمى	تقويم الثانوى المتوسط	فى التعليم						أدائهم فى امتحان شهادة التعليم المتوسط، يتم إلحاق الطلاب فى المجال الأكاديمى أو المدارس الفنية والمهنية
3C فئة ٣ (تحسب تماما لمستوى ISCED3	تعليم ثانوى عالٍ(من ٤-٥)- مدارس فنية أو مهنية	شهادة تقويم الثانوى المتوسط	الشهادة الماليزية فى التعليم	١٥	١٧	٢	١١	..	
3A	ما قبل الجامعى (السادس من مستوى GCE A)	الشهادة الماليزية فى التعليم	شهادة امتحان المدرسة العليا/ GCE	١٧	١٩	٢	١٣	..	مقرر دراسى قبل جامعى لإعداد الطلاب لامتحان شهادة المدرسة العليا
3A	قبل الجامعى (امتحان القبول بالجامعة)	الشهادة الماليزية فى التعليم		١٧	١٩	٢	١٣		
4C	تدريب المدرسين (برنامج لمدة سنة واحدة)	الشهادة الماليزية فى التعليم	شهادة	١٧	١٨	١	..	..	تدريب المدرسين العاملين بالتعليم الأساسى وما قبل الأساسى
4C	برنامج التدريب على المهارات	الشهادة الماليزية فى التعليم	شهادة	١٧	١٨	١ إلى ٢			
5B	تعليم عالٍ (تدريب المدرسين – برامج من ٢ إلى ٣ سنوات	الشهادة الماليزية فى التعليم	دبلوم فى التدريس أو دبلوم فى التعليم	١٨	٢٠ إلى ٢١	٢ إلى ٣		٢ إلى ٣	تدريب المدرسين العاملين بالتعليم الأساسى وما قبل الأساسى
5B	تعليم عالٍ (فنى منوع)	الشهادة الماليزية فى التعليم	شهادة/ دبلوم فى مجالات الهندسة المختلفة ، ومجالات التجارة والضيافة	١٨	٢٠ إلى ٢٢	٢ إلى ٤		٢ إلى ٤	

5A	تعليم عالٍ (برامج ٥- ٦ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا	درجة البكالوريوس	٢٠	٢٣	٣		٣	
5A (الأولى، قصيرة)	تعليم عالٍ (برامج ٣ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا/ GCE	درجة البكالوريوس	٢٠	٢٣	٣		٣	
5A (الأولى، قصيرة)	تعليم عالٍ (برامج ٥-٦ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا/ GCE	درجة البكالوريوس (الطب وطب الأسنان والطب البيطري)	٢٠	٢٥ إلى ٢٦	٥ إلى ٦		٥ إلى ٦	
5A (الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٣	٢٤ إلى ٢٥	١ إلى ٢		٥ إلى ٦	
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	دكتوراه فى الفلسفة	٢٤ إلى ٢٥	٢٦ إلى ٢٧	٢		٧ إلى ٨	تتطلب تقديم أطروحة
٦ (الثانية)	برامج دكتوراه عليا	درجة الماجستير أو الدكتوراه فى الفلسفة	درجة الدكتوراه العليا (دكتوراه فى الآداب ، دكتوراه فى العلوم ، دكتوراه فى القانون)	٢٤ فأكثر	٢٩ فأكثر	٥ إلى ٧		١٠ إلى ١٥	يمكن أن تمنح فى الآداب والقانون والعلوم

باراجواى

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	التعليم الأولى			٣	٦	٣			يشمل مرحلة رياض الأطفال التى تساعد الأطفال فى سن ٣-٤ سنوات ومرحلة ما قبل المدرسة التىتساعد الأطفال من سن ٥ سنوات
١	التعليم الأساسي الابتدائي، الحلقة الأولى والثانية			٦	١٢	٦	٦	..	إجبارى
2A	التعليم الأساسي، الحلقة الثالثة		التعليم الأساسي، شهادة إتمام المرحلة	١٢	١٥	٣	٩	..	إجبارى
2B	التعليم الأساسي الحلقة الفنية		الحلقة الفنية الأساسية، شهادة إتمام المرحلة	١٢	١٥	٣	٩		إجبارى
3A	بكالوريا عالم إنسانيات	التعليم الأساسي، شهادة إتمام المرحلة	لقب عالم إنسانيات حامل بكالوريا	١٥	١٨	٣	١٢		
3C	بكالوريا فنية	اختبار جدارة+ امتحان التحاق+ شهادة إتمام الحلقة الفنية الأساسية	لقب حامل بكالوريا فنية	١٥	١٨	٣			
5B	مستوى عالٍ غير جامعي،	اختبار جدارة+ امتحان	أستاذ تعليم أولي أ	١٨	٢١ إلى ٢٢	٣ إلى ٤		٣ إلى ٤	المؤهلات الممنوحة تكون طبقا لفترة البرنامج

	تعليم ما بعد الثانوى	التحاق+ لقب حامل بكالوريا عالم إنسانيات أو لقب حامل بكالوريا فنية	و عالم أساسى أو تعليم متوسط أو لقب فنى كبير						
5A	الجامعة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو امتحان التحاق أو مقرر دراسى تمهيدى	لقب حاصل على ليسانس أو درجة جامعية	١٨	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى ٦		٤ إلى ٦	تضم مقررات دراسية فى الطب وطب الأسنان والاقتصاد ، إلخ
٦	متخرج	لقب حامل درجة علمية	درجة الماجستير أو الدكتوراه	٢٢ إلى ٢٤	٢٤ إلى ٢٨	٢ إلى ٤		٦ إلى ١٠	تشترط تقديم أطروحة

بيرو

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	التعليم الأولى			١	٦	٣			إجبارى لجميع من بلغوا سن الخامسة
١	التعليم الأساسى			٦	١٢	٦	٦	..	
2A	التعليم الثانوى - الصفوف الثلاثة الأولى			١٢	١٥	٣	٩		
3A	الثانوى – الصفان الأخيران ، برامج أكاديمية	إتمام مستوى ISCED 2A		١٥	١٧	٢	١١		
3B	الثانوى – الصفان الأخيران ، برامج مهنية	إتمام مستوى ISCED 2A		١٥	١٧	٢	١١		
5B	برامج تعليم عالٍ غير جامعي	إتمام الدراسة الثانوية	شهادات فنية وشهادات فى أصول التدريس	١٧	٢٠ أو ٢٢	٣ أو ٥		٣ او ٥	
5A	برامج البكالوريوس (معظم المواد)	إتمام الدراسة الثانوية	درجة البكالوريوس مع شهادات بإجازة الليسانس أو بدونها	١٧	٢٢	٥		٥	
5A	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٤	٢		٧	
٦	برامج الدكتوراه	درجة البكالوريوس	الدكتوراه	٢٤	٢٩	٥		١٠	

الفلبيين

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	ملاحظات
0	ما قبل الأساسي	شهادة ميلاد		٣	٦	٣			
١	التعليم الابتدائي		شهادة إتمام الدراسة الابتدائية	٦	١٢	٦	٦	..	
2A	الثانوي العام (السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي)	شهادة إتمام الدراسة الأساسية / الابتدائية		١٢	١٥	٣	٩		
٣A	الثانوي العام (السنة الرابعة من التعليم الثانوي)		شهادة إتمام الدراسة الثانوية	١٥	١٦	١	١٠	..	
4A/B	برامج مهنية فنية بعد الدراسة الثانوية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	شهادة البراعة	١٦	١٨ أو ١٩	٢ إلى٣	١٢ إلى ١٣		
4C	برامج مهنية فنية بعد الدراسة الثانوية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	شهادة البراعة	١٦	١٧		<٢	١١ إلى ١٢	
5A (الأولى قصيرة)	برامج جامعية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	شهادة الفنون	١٦	١٨	٢		٢	التكنولوجيا الزراعية، دراسات السكرتارية، دراسات الأعمال، الفنون الجميلة دراسات الكمبيوتر ، القبالة، النقل البحري ، إلخ.

5A (الأولى، متوسطة)	برامج جامعية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	درجة البكالوريوس (معظم المواد)	١٦	٢٠	٤		٤	تشترط معاهد عالية كثيرة أن يجتاز الطلاب امتحان قبول. وتشترط معاهد تدريب المدرسين أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة الخاص بالمدرسين.
5A (الأولى، الطويلة)	برامج جامعية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	درجة البكالوريوس (الهندسة وطب الأسنان)	١٦	٢١	٥		٥	يشترط أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة ليتمكنوا من مزاولة مهنتهم
5A (المقرر الدراسي الثاني)	برامج جامعية- (الثانية) المرحلة المهنية	درجة البكالوريوس	مؤهل مهنى (القانون، الطب)	٢٠	٢٤	٤		٨	يشترط أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة ليتمكنوا من مزاولة مهنتهم
5A (المقرر الدراسي الثاني)	برامج جامعية- المرحلة الثانية	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٠	٢٢	٢		٦	معظم المجالات تشترط تقديم أطروحة
٦	برامج دكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٢	٢٤ أو ٢٥	٢ أو ٣		٨ إلى ٩	تشترط تقديم أطروحة/ رسالة.

روسيا الاتحادية

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	ملاحظات
0	رياض الأطفال			٣	٦	٣		..	
١	التعليم الأساسي			٦ إلى ٧	١٠	٣ إلى ٤	٤		
2A	التعليم الأساسي العام		شهادة ١	١٠	١٥	٥	٩		التعليم الثانوي المتوسط إجباري لكل التلاميذ (مستوى 2A)، يحصل الطالب على شهادة ١ ، فترة الدراسة ٩سنوات (بدون تعليم ما قبل الأساسي)
3A	التعليم الثانوي العام		شهادة	١٥	١٧	٢	١١		التعليم الثانوي العالي يكون ملائما في صالة الألعاب الرياضية وقاعة المحاضرات العامة ، وشهادة الدراسة الثانوية يتم الحصول عليها بشهادة أو عند مرحلة البلوغ
3C	الثانوي المهني	امتحان التحاق	شهادة ٢ ، دبلوم ١	١٥	١٧ إلى ١٨	٢ إلى ٣	١١ إلى ١٢		التعليم الثانوي المتوسط المهني متاح

									في مدارس متخصصة. يتم الحصول عليه (أ) بعد سنتين من التعليم – مع الحصول على شهادة عامل (ب) بعد ٣ سنوات من التعليم- مع دبلوم ١ ، تأكيد مستوى التعليم العالى ومؤهل عالٍ
4C	ثانوى مهنى	امتحان التحاق، شهادة	شهادة ٢	١٧	١٨ إلى ١٩	١ إلى ٢	١٢ إلى ١٣		تعليم مهنى يعتمد على التعليم الثانوى العالى، فترة الدراسة سنة واحدة، يتم الحصول عليه بالشهادة ٢ مع مؤهل عامل (مستوى 4C ISCED)
3A+ 5B	برنامج ثانوى خاص (تقني)	امتحان التحاق ، شهادة ١	أخصائى دبلوم أول	١٥	١٩	٤	١٣	٢	التعليم الثانوى الخاص مزيج من المستويين 2A و 5B ومدته ٤ سنوات ويمنح درجة أخصائى دبلوم أول ، ويؤكد المستوى الثانوى العالى والمرحلة الأولى من التعليم العالى والتدريب الفنى وتدريب المدرسين إلخ
5B	برامج خاصة بعد الدراسة الثانوية	امتحان التحاق، شهادة	أخصائى دبلوم أول	١٧	٢٠	٣		٣	برنامج خاص بعد التعليم الثانوى على أساس المرحلة

									الثانوية العليا (١١ سنة)، مدته ٣ سنوات ملائم للكليات والمعاهد الفنية، يمنح درجة دبلوم أول أخصائى
5A (القصيرة)	تعليم عالٍ غير مكتمل	شهادة ، دبلوم أول أخصائي، امتحان	شهادة عدم إتمام التعليم العالى	١٧	١٩	٢		٢	تعليم عالٍ غير مكتمل ..المرحلة الأولى من التعليم العالى، مدتها سنتان ، تمنح درجة الدبلوم للطلاب الذين لم يكملوا دراساتهم
5A	التعليم العالى الأساسى	شهادة ، امتحان التحاق	درجة البكالوريوس	١٧	٢١	٤		٤	التعليم العالى الأساسي، مدته ٤ سنوات فى جامعة أو معهد، يمنح درجة دبلوم بكالوريوس
5A	تعليم عالٍ مهنى	شهادة ، امتحان التحاق	أخصائى دبلوم ثان	١٧	٢٢ إلى ٢٤	٥ إلى ٧		٥ إلى ٧	تعليم عالٍ مهني، مدته ٥ سنوات (فىالاقتصاد، والإنسانيات) إلى ٧ سنوات (فىالطب)، ٥-٦ سنوات فى الهندسة ، تمنح درجة أخصائى دبلوم ثانى
5A	تعليم عالٍ مهنى	دبلوم أخصائى	مؤهل أخصائى تعليم ممتد	٣٢ إلى ٢٤	٢٤ إلى ٢٥	١		٦ إلى ٨	مزيد من التعليم (المتطور).. للأخصائيين الذين يرغبون فى الحصول على تخصص ثان أو تحسين معارفهم، مدته سنة واحدة ، متاح فى أقسام خاصة من

									الجامعات أو المعاهد
5A	ماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢١	٢٣	٢		٦	برنامج تعليمى مع عناصر بحثية فى مجالات معينة من العلوم ، ويستطيع الخريج العمل عــــالمًا ، أو مدرسًا فى مدرسة ثانوية وفى مرحلة التعليم العالي
5A	INTER NATU RA	درجة البكالوريوس فى الطب	انترناتورا	٢٤	٢٥	١		٨	
٦	اسبيرانتورا	درجة الماجستير دبلوم أخصائى ثان	كانديتانتوك	٢٢ إلى ٢٤	٢٥ إلى ٢٧	٣		٨ إلى ٩	تتطلب مناقشة عامة لأطروحة مفصلة بشكل مستقل واجتياز امتحانات نهائية
٦	برامج دكتوراه عليا	كانديتا نوك	دكتورانوك -	٢٥ إلى ٢٧	٢٧ إلى ٣٠	٢ الى٣		١٠ إلى ١٢	تتطلب مناقشة أطروحة يتم خلالها تقديم حلول بشأن مشكلة علمية / أكاديمية كبرى وتمثل أهمية كبرى بالنسبة لحقل أو فرع الدراسة

سيريلانكا

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتي التعليم الأساسي والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل المدرسة			٤	٥	١			لا تقدمه الحكومة الوطنية وإنما بعض الحكومات المحلية والمؤسسات الخاصة مقابل مصاريف. ويلتحق به حوالى ٥٠٪ من أطفال سيريلانكا لبعض الوقت.
١	التعليم الأساسي			٥	١٠	٥	٥		
2A	الثانوى المتوسط	إتمام الدراسة الابتدائية	إتمام الدراسة الابتدائية	١٠	١٤	٤	٩		
٣A	الثانوى العالي (مستوى عادي)	إتمام الدراسة الثانوية المتوسطة	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادي)	١٤	١٦	٢	١١	..	
٣A	الثانوى العالي (مستوى متقدم)	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادي)	الشهادة العامة للتعليم (مستوى متقدم)	١٦	١٨	٢	١٣		
3B	فنى/ مهنى		شهادات	١٤	١٦	٢			
5B	مرتبط بكلية	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادى)	دبلومات وشهادات	١٧	١٨ إلى ٢١	١ إلى ٤		١ إلى٤	يوجد ٢٤ كليـة فنيـة و٥ وحدات متفرعة عنها تديرها وزارة

									التعليم ، تقدم مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية المهنية والأكاديمية والحرفية .
5A (قصيرة)	مرتبطة بكلية	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادى)	دبلومات وشهادات والتحاق بالجامعة	١٨	٢٠	٢		٢	يوجد ٢٤ كليـة فنيـة و٥ وحدات متفرعة عنها تديرها وزارة التعليم تقدم مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية المهنية والأكاديمية والحرفية . ويتم تدريب مدرسى التعليم الأساسى فى هذا المستوى.
5A (قصيرة وطويلة)	الجامعة (المرحلة الأولى)	الشهادة العامة للتعليم (مستوى متقدم)	درجة البكالوريوس	١٩	٢٢ إلى ٢٥	٣ إلى ٦		٥ إلى ٨	توجد تسع جامعات وأربع معاهد أخرى للتعليم العالي. ويتم تدريب مدرسى التعليم الثانوى فى هذا المستوى .
5A	الجامعة (المرحلة الثانية)	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢ إلى ٢٥	٢٣ إلى ٢٧	١ إلى ٢		٦ إلى ١٠	توجد خمس معاهد للتعليم العالى للخريجين ، وجميعها ملحقة بجامعات .
٦	الجامعة (المرحلة الثالثة)	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٣ إلى ٢٧	٢٥ فأكثر	٢ +		٨ فأكثر	توجد خمس معاهد للتعليم العالى للخريجين ، وجميعها ملحقة بجامعات .

تايلاند

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسي			٣	٦	٣			
١	التعليم الأساسي			٦	١٢	٦			
2A	الثانوى المتوسط	التخرج من المدرسة الابتدائية (الصف ٦)	شهادة التعليم الثانوى المتوسط	١٢	١٥	٣	٩		
٣A	شهادة التعليم الثانوى العالي			١٥	١٨	٣	١٢		
3B	الثانوى العالى المهنى	التخرج من التعليم الثانوى المتوسط (الصف ٩)	شهادة التعليم المهنى	١٥	١٨	٣	١٢		
4C	التعليم ما بعد الثانوى غير الجامعى	التخرج من التعليم الثانوى العالى	شهادة التعليم ما بعد الثانوى	١٨	١٩	١			
5B	برامج دبلوما	شهادة تعليم فنى	دبلوما فى التعليم الفنى	١٨	٢٠	٢		٢	
5B	برامج درجة فنية	شهادة التعليم الثانوى العالى	درجة البكالوريوس	١٨	٢٢	٤		٤	
5A (الأولى، قصيرة)	مستوى التعليم الجامعى	شهادة التعليم الثانوى العالى	درجة البكالوريوس	١٨	٢٢	٤		٤	
5A	مستوى	شهادة	درجة	١٨	٢٣	٥ إلى		٥	يتم الحصول هنا

(الأولى، طويلة	التعليم الجامعى	التعليم الثانوى العالى	البكالوريوس		إلى ٢٤	٦		الى٦	على معظم المؤهلات المهنية، بما فى ذلك الهندسة المعمارية والرسم والنحت وفنون الحفر والصيدلة (٥ سنوات) وعلوم الطب وطب الأسنان والطب البيطرى (٦ سنوات)
5A	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٣	٢٥ إلى ٢٦	٢ إلى ٣		٦ إلى ٧	يطلب من المرشحين عادة أن يقدموا مشروعا بحثيا وأطروحة .
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٥ إلى ٢٦	٢٨ إلى ٣٠	٣ إلى ٤		٩ إلى ١١	

تونس

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسى			٣	٦	٣			
١	التعليم الأساسي (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)			٦	١٢	٦	٦		
2A	الثانوى المتوسط (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)			١٢	١٥	٣	٩		
٣A	التعليم الثانوى العالى العام	إتمام التعليم الأساسى	لقب حامل بكالوريا	١٥	١٩	٤	١٣		
3B	ثانوى عالٍ مهنى (تدريب مهنى، مستوى أول)	إتمام التعليم الأساسى	شهادة الجدارة المهنية	١٥	١٦ أو ١٧	١ أو ٢	١٠ أو ١١		
3B	ثانوى عالٍ مهنى (تدريب مهنى، مستوى ثان)	شهادة الجدارة المهنية أو سنتين من التعليم الثانوى العام	رخصة فنى مهنى	١٦ أو ١٧	١٨ أو ١٩	١ أو ٢	١٢ أو ١٣		
5B	برامج مهنية (تدريب مهنى، مستوى	بكالوريوس أو رخصة فنى مهنى	رخصة فنى عالٍ	١٩	٢١	٢		٢	

	ثالث)								
5A (الأولى، قصيرة)	مستوى التعليم الجامعى	لقب حامل بكالوريوس	درجة البكالوريوس	١٩	١٢ أو ٢٢	٢ أو ٣		٢ أو ٣	المؤهلات الممنوحة تكون طبقا لفترة البرنامج
5A (الأولى، طويلة)	مستوى التعليم الجامعى	شهادة التعليم الثانوى العالي	درجة الماجستير	١٩	٢٣ إلى ٢٥	٤ إلى ٦		٤ إلى ٦	
5A (الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٣ أو ٢٤	١ أو ٢		٤ أو ٥	
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٢ إلى ٢٤	٢٥ إلى ٢٧	٣		٧ أو ٨	

أورجواى

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
0	التعليم الأولى			٣	٦	٣			
١	التعليم الأساسى			٦	١٢	٦	٦		
2A	الحلقة الأساسية	إتمام التعليم الأساسى		١٢	١٥	٣	٩		
٣A	التعليم الثانوى العالى العام		بكالوريوس	١٥	١٨	٣	١٢		البكالوريوس تعطى حق القيد فى الكلية التى تتفق وما تم اختياره فى السنة الثانية من التعليم المنوع (إنسانيات أو علوم أو بيولوجيا)
3B	ثانوى عالٍ فني		بكالوريوس	١٥	١٨	٣	١٢		البكالوريوس تعطى حق القيد فى الكلية التى تتفق وما تم اختياره (الزراعة أو الهندسة المعمارية أو الهندسة أو الإدارة أو الأعمال والتجارة)
5B	مؤهل مهنى	بكالوريوس	مؤهل مهنى	١٨	٢٠ إلى ٢٢	٢ إلى ٤		٢ إلى ٤	برامج لتدريب أمناء المكتبات والقابلات ومسئولى الإدارة العامة ومديرى الأعمال

5B	تدريب المدرسين (المدارس الأساسية)	بكالوريوس	مدير تعليم أساسي	١٨	٢١	٣		٣	مؤهل يتيح لحامله التدريس في مدرسة ابتدائية
5B	تدريب مدرسين (مدارس ثانوية)	بكالوريوس	أستاذ ، مدير فني	١٨	٢٢	٤		٤	مؤهل يتيح لحامله التدريس في مدرسة ثانوية أو فنية
5A (الأولى، قصيرة وطويلة)	برامج حامل الليسانس	بكالوريوس	ليسانس تورا	١٨	٢٢ إلى ٢٣	٤ إلى ٥		٤ إلى ٥	برامج أربع سنوات حتى 5A القصيرة، برامج ٥ سنوات حتى 5A الطويلة
5A (الأولى، قصيرة وطويلة)	برامج درجة مهنية أخرى	بكالوريوس	إنجنيرو+ أركيتيكو+ كوميكو+ فورماتيكو	١٨	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى ٦		٤ إلى ٦	برامج أربع سنوات حتى 5A القصيرة، برامج ٥ سنوات و٦ سنوات حتى 5A الطويلة
5A (الطويلة)	برامج الطب وطب الأسنان	بكالوريوس	دكتوراه	١٨	٢٣ إلى ٢٥	٥ إلى ٧		٥ إلى ٧	طب الأسنان(٥ سنوات)القانون ٦سنوات) الطب (٧ سنوات)
٦	برامج الدكتوراه	ليسانس ورا / إجنيروا	الدكتوراه	٢٢ إلى ٢٤	٢٤ إلى ٢٦	١ الى٢		٦ إلى ٨	تشترط تقديم أطروحة

زيمبابوى

مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى	الاسم الوطنى للبرنامج	شروط الالتحاق	المؤهل	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	العمر النموذجى للانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالى	ملاحظات
٠	ما قبل المدرسة	لا يوجد	لا يوجد	٣	٦	٢			
١	المدرسة الابتدائية		اختبار إتمام الدراسة الابتدائية – (شهادة الصف السابع)	٦	١٣	٧	٧		
2A	الثانوى المتوسط الصف الثانى	سبع سنوات من التعليم الابتدائى	شهادة زيمبابوى المتوسطة	١٣	١٥	٢	٩		
3C	الثانوى العالى مستوى عادى	الصف المدرسى الثانى	شهادة المستوى العادى	١٥	١٧	٢	١١		
3A	الثانوى العالى	المستوى العادى	شهادة المستوى المتقدم	١٧ إلى ١٨	١٩	٢	١٣		الحد الأدنى لشروط الالتحاق النجاح فى خمس مواد من المستوى العادى
4C	تدريب مهنى	المرحلة السابعة والصف المدرسى الثانى والمستوى العادى	شهادة	١٧ إلى ١٨	١٩	٣		٢	مقررات دراسية للتدريب على المهارات
5B	مقررات دراسية فنية	المستوى العادى	دبلوم فنية	١٧ إلى ١٨	٢٠	٣		٣	يعتمد على التدريب فى كلية
5B	برامج تمهن	المستوى العادى	دبلوم فنى	١٧ إلى ١٨	٢١	٤		٤	تدريب صناعى
5A (الدرجة الأولى)	برامج درجة أكاديمية	المستوى المتقدم	درجة البكالوريوس	١٩	٢٢	٣ إلى ٤		٣ إلى ٤	الدرجة الأولى
5A (الدرجة	مقررات دراسية	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٥	٣		٦ إلى ٧	تشترط تقديم أطروحة جامعية

الثانية)	للماجستير								
٦ (الدرجة الثانية)	مقررات دراسية للدكتوراه في الطب	المستوى المتقدم	دكتوراه في الطب	١٩	٢٥	٦		٦	درجات طبية
٦ (الدرجة الثانية)	مقررات دراسية للدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٥	٢٨	٣ إلى ٤		٩ إلى ١١	تمنح في الفلسفة والآداب والقانون والعلوم إلخ .

المترجم فى سطور

بهاء شاهين

حصل على ليسانس الآداب وليسانس الحقوق من جامعة القاهرة ، وماجستير الصحافة والإعلام من جامعة بارنجتون بالولايات المتحدة ، ودبلوم السياسة الدولية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة ، ودبلوم لغة برمجة الحاسبات الإلكترونية (ANST – COBOL) و (FORTRAN IV) .

من أهم مؤلفاته :

١ – الإنترنت والعولمة .

٢ – المرجع العلمى لاستخدام الإنترنت .

٣ – العولمة والتجارة الإلكترونية .

ومن أهم مترجماته :

١ – مبادئ التنمية المستدامة .

٢ – التعلم فى مراحل العمر المتأخرة .

٣ – الدليل المبتكر للبحث عبر الإنترنت .

٤ – دعم تعلم اللغة ومبادئ القرأة والكتابة فى الطفولة المبكرة .

٥ – دعم الإبداع والخيال فى الطفولة المبكرة .

٦ – المرجع العلمى لإدارة المشروع .

المشروع القومى للترجمة

المشـروع القومـى للترجمـة مشـروع تنميـة ثقافيـة بالدرجـة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنباً إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١- اللغة العليا | جون كوين | أحمد درويش
٢- الوثنية والإسلام (ط١) | ك. مادهو بانيكار | أحمد فؤاد بلبع
٣- التراث المسروق | جورج جيمس | شوقى جلال
٤- كيف تتم كتابة السيناريو | إنجا كاريتنيكوفا | أحمد الحضرى
٥- ثريا فى غيبوبة | إسماعيل فصيح | محمد علاء الدين منصور
٦- اتجاهات البحث اللسانى | ميلكا إفيتش | سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
٧- العلوم الإنسانية والفلسفة | لوسيان غولدمان | يوسف الأنطكى
٨- مشعلو الحرائق | ماكس فريش | مصطفى ماهر
٩- التغيرات البيئية | أندرو. س. جودى | محمود محمد عاشور
١٠- خطاب الحكاية | جيرار جينيت | محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
١١- مختارات شعرية | فيسوافا شيمبوريسكا | هناء عبد الفتاح
١٢- طريق الحرير | ديفيد براونيستون وأيرين فرانك | أحمد محمود
١٣- ديانة الساميين | روبرتسن سميث | عبد الوهاب علوب
١٤- التحليل النفسى للأدب | جان بيلمان نويل | حسن المودن
١٥- الحركات الفنية منذ ١٩٤٥ | إدوارد لوسى سميث | أشرف رفيق عفيفى
١٦- أثينة السوداء (جـ١) | مارتن برنال | بإشراف: أحمد عتمان
١٧- مختارات شعرية | فيليب لاركين | محمد مصطفى بدوى
١٨- الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية | مختارات | طلعت شاهين
١٩- الأعمال الشعرية الكاملة | جورج سفيريس | نعيم عطية
٢٠- قصة العلم | ج. ج. كراوثر | يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
٢١- خوخة وألف خوخة وقصص أخرى | صمد بهرنجى | ماجدة العنانى
٢٢- مذكرات رحالة عن المصريين | جون أنتيس | سيد أحمد على الناصرى
٢٣- تجلى الجميل | هانز جيورج جادامر | سعيد توفيق
٢٤- ظلال المستقبل | باتريك بارندر | بكر عباس
٢٥- مثنوى (٦ أجزاء) | مولانا جلال الدين الرومى | إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦- دين مصر العام | محمد حسين هيكل | أحمد محمد حسين هيكل
٢٧- التنوع البشرى الخلاق | مجموعة من المؤلفين | بإشراف: جابر عصفور
٢٨- رسالة فى التسامح | جون لوك | منى أبو سنة
٢٩- الموت والوجود | جيمس ب. كارس | بدر الديب
٣٠- الوثنية والإسلام (ط٢) | ك. مادهو بانيكار | أحمد فؤاد بلبع
٣١- مصادر دراسة التاريخ الإسلامى | جان سوفاجيه - كلود كاين | عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب علوب
٣٢- الانقراض | ديفيد روب | مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣- التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية | أ. ج. هوبكنز | أحمد فؤاد بلبع
٣٤- الرواية العربية | روجر آلن | حصة إبراهيم المنيف
٣٥- الأسطورة والحداثة | بول ب . ديكسون | خليل كلفت
٣٦- نظريات السرد الحديثة | والاس مارتن | حياة جاسم محمد

	العنوان	المؤلف	المترجم
-٣٧	واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
-٣٨	نقد الحداثة	آلن تورين	أنور مغيث
-٣٩	الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
-٤٠	قصائد حب	آن سكستون	محمد عيد إبراهيم
-٤١	ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم فتحى ومحمود ماجد
-٤٢	عالم ماك	بنچامين باربر	أحمد محمود
-٤٣	اللهب المزدوج	أوكتافيو پاث	المهدى أخريف
-٤٤	بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	مارلين تادرس
-٤٥	التراث المغدور	روبرت دينا وچون فاين	أحمد محمود
-٤٦	عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد على
-٤٧	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
-٤٨	حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتى
-٤٩	الإسلام فى البلقان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب علوب
-٥٠	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى
-٥١	مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانويبا وخ. م. بينياليستى	محمد أبو العطا
-٥٢	العلاج النفسى التدعيمى	ب. نوڤاليس وس . روجسيفيتز وروجر بيل	لطفى فطيم وعادل دمرداش
-٥٣	الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	مرسى سعد الدين
-٥٤	المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحى
-٥٥	ما وراء العلم	چون بولكنجهوم	على يوسف على
-٥٦	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود على مكى
-٥٧	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطى
-٥٨	مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
-٥٩	المحبرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
-٦٠	التصميم والشكل	چوهانز إيتين	صبرى محمد عبد الغنى
-٦١	موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور – سميث	بإشراف : محمد الجوهرى
-٦٢	لذّة النّص	رولان بارت	محمد خير البقاعى
-٦٣	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
-٦٤	برتراند راسل (سيرة حياة)	ألان وود	رمسيس عوض
-٦٥	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
-٦٦	خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
-٦٧	مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدى أخريف
-٦٨	نتاشا العجوز وقصص أخرى	ڤالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
-٦٩	العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
-٧٠	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
-٧١	السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	حسين محمود
-٧٢	السياسى العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلى
-٧٣	نقد استجابة القارئ	چين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلى حاكم
-٧٤	صلاح الدين والمماليك فى مصر	ل . ا . سيمينوڤا	حسن بيومى

٧٥- فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	أحمد درويش
٧٦- چاك لاكان وإغواء التحليل النفسى	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧- تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٣)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨- العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩- شعرية التأليف	بوريس أوسپنسكى	سعيد الغانمى وناصر حلاوى
٨٠- بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمرى
٨١- الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوى
٨٢- مسرح ميجيل	ميجيل دى أونامونو	محمود السيد على
٨٣- مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالى
٨٤- موسوعة الأدب والنقد (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شيحة
٨٥- منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكى أقطاى	عبد الرازق بركات
٨٦- طول الليل (رواية)	جمال مير صادقى	أحمد فتحى يوسف شتا
٨٧- نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العنانى
٨٨- الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقى شتا
٨٩- الطريق الثالث	أنتونى جيدنز	أحمد زايد ومحمد محيى الدين
٩٠- وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١- المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢- أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكى المعاصر	كارلوس ميجيل	نادية جمال الدين
٩٣- محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤- مسرحيتا الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	فوزية العشماوى
٩٥- مختارات من المسرح الإسبانى	أنطونيو بويرو باييخو	سرى محمد عبد اللطيف
٩٦- ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧- هوية فرنسا (مج١)	فرنان برودل	بشير السباعى
٩٨- الهم الإنسانى والابتزاز الصهيونى	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩- تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديڤيد روبنسون	إبراهيم قنديل
١٠٠- مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحى
١٠١- النص الروائى: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليط	رشيد بنحدو
١٠٢- السياسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبى	عز الدين الكتانى الإدريسى
١٠٣- قبر ابن عربى يليه آياء (شعر)	عبد الوهاب المؤدب	محمد بنيس
١٠٤- أوبرا ماهوجنى (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكاوى
١٠٥- مدخل إلى النص الجامع	چيرارچينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦- الأدب الأندلسى	ماريا خيسوس روبييرامتى	أشرف على دعدور
١٠٧- صورة الفدائى فى الشعر الأمريكى اللاتينى المعاصر	نخبـة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدى
١٠٨- ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسى	مجموعة من المؤلفين	محمود على مكى
١٠٩- حروب المياه	چون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠- النساء فى العالم النامى	حسنة بيجوم	منى قطان
١١١- المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢- الاحتجاج الهادئ	أرلين علوى ماكليود	إكرام يوسف

١١٣- راية التمرد	سادى پلانت	أحمد حسان
١١٤- مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥- غرفة تخص المرء وحده	فرچينيا وولف	سمية رمضان
١١٦- امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧- المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨- النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩- النساء والأسرة وقوانين الطلاق فى التاريخ الإسلامى	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: رءوف عباس
١٢٠- الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١- الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢- نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان	چوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣- الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنينل ألكسندرو فنادولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤- الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	چون جراى	أحمد فؤاد بلبع
١٢٥- التحليل الموسيقى	سيدرك ثورپ ديڤى	سمحة الخولى
١٢٦- فعل القراءة	ڤولفانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧- إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨- الأدب المقارن	سوزان باسنيت	أميرة حسن نويرة
١٢٩- الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠- الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	شوقى جلال
١٣١- مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢- ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣- الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤- تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥- المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦- فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧- مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر	چوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨- عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩- پارسيڤال (مسرحية)	ريتشارد فاچنر	مصطفى ماهر
١٤٠- حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١- اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢- الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣- قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤- صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولدونى	سلامة محمد سليمان
١٤٥- موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦- الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرءوف البمبى
١٤٧- مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨- القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩- النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠- التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

١٥١- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ١)	فرنان برودل	بشير السباعى
١٥٢- عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابى
١٥٣- غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤- مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥- الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦- المدارس الجمالية الكبرى	چى أنبال وآلان وأوديت ڤيرمو	مى التلمسانى
١٥٧- خسرو وشيرين	النظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
١٥٨- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ٢)	فرنان برودل	بشير السباعى
١٥٩- الأيديولوچية	ديڤيد هوكس	إبراهيم فتحى
١٦٠- آلة الطبيعة	پول إيرليش	حسين بيومى
١٦١- مسرحيتان من المسرح الإسبانى	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢- تاريخ الكنيسة	يوحنا الأسيوى	صلاح عبدالعزيز محجوب
١٦٣- موسوعة علم الاجتماع (جـ ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
١٦٤- شامبوليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥- حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسيفا	سهير المصادفة
١٦٦- العلاقات بين المتدينين والعلمانيين فى إسرائيل	يشعياهو ليڤمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧- فى عالم طاغور	رابندرنات طاغور	شكرى محمد عياد
١٦٨- دراسات فى الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٦٩- إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٧٠- الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١- وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢- حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابى
١٧٣- معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤- صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥- التليفزيون فى الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦- نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧- أنطون تشيخوف	هنرى ترويا	حصة إبراهيم المنيف
١٧٨- مختارات من الشعر اليونانى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدى إبراهيم
١٧٩- حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠- قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١- النقد الأدبى الأمريكى من الثلاثينيات إلى الثمانينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢- العنف والنبوءة (شعر)	و.ب. ييتس	ياسين طه حافظ
١٨٣- چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحى العشرى
١٨٤- القاهرة: حالمة لا تنام	هانز إيندورفر	دسوقى سعيد
١٨٥- أسفار العهد القديم فى التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦- معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧- الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨- موت الأدب	ألڤين كرنان	بدر الديب

١٨٩-	العمى والبصيرة: مقالات فى بلاغة النقد المعاصر	بول دى مان	سعيد الغانمى
١٩٠-	محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	محسن سيد فرجانى
١٩١-	الكلام رأسمال وقصص أخرى	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	مصطفى حجازى السيد
١٩٢-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ١)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
١٩٣-	عامل المنجم (رواية)	بيتر أبراهامز	محمد عبد الواحد محمد
١٩٤-	مختارات من النقد الأنجلو-أمريكى الحديث	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
١٩٥-	شتاء ٨٤ (رواية)	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
١٩٦-	المهلة الأخيرة (رواية)	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
١٩٧-	سيرة الفاروق	شمس العلماء شبلى النعمانى	جلال السعيد الحفناوى
١٩٨-	الاتصال الجماهيرى	إدوين إمرى وآخرون	إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩-	تاريخ يهود مصر فى الفترة العثمانية	يعقوب لانداو	جمال أحمد الرفاعى وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠-	ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	جيرمى سيبروك	فخرى لبيب
٢٠١-	الجانب الدينى للفلسفة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٢٠٢-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٤)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣-	الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالى	جلال السعيد الحفناوى
٢٠٤-	تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	أحمد هويدى
٢٠٥-	الجينات والشعوب واللغات	لويجى لوقا كافاللى- سفورزا	أحمد مستجير
٢٠٦-	الهيولية تصنع علمًا جديدًا	جيمس جلايك	على يوسف على
٢٠٧-	ليل أفريقى (رواية)	رامون خوتاسندير	محمد أبو العطا
٢٠٨-	شخصية العربى فى المسرح الإسرائيلى	دان أوريان	محمد أحمد صالح
٢٠٩-	السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٠-	مثنويات حكيم سنائى (شعر)	سنائى الغزنوى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١-	فردينان دوسوسير	جوناثان كلر	محمود حمدى عبد الغنى
٢١٢-	قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	مرزبان بن رستم بن شروين	يوسف عبدالفتاح فرج
٢١٣-	مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	ريمون فلاور	سيد أحمد على الناصرى
٢١٤-	قواعد جديدة للمنهج فى علم الاجتماع	أنتونى جيدنز	محمد محيى الدين
٢١٥-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢١٦-	جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٧-	مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	نادية البنهاوى
٢١٨-	لعبة الحجلة (رواية)	خوليو كورتاثار	على إبراهيم منوفى
٢١٩-	بقايا اليوم (رواية)	كازو إيشجورو	طلعت الشايب
٢٢٠-	الهيولية فى الكون	بارى پاركر	على يوسف على
٢٢١-	شعرية كفافى	جريجورى جوزدانيس	رفعت سلام
٢٢٢-	فرانز كافكا	رونالد جراى	نسيم مجلى
٢٢٣-	العلم فى مجتمع حر	باول فيرابند	السيد محمد نفادى
٢٢٤-	دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	منى عبدالظاهر إبراهيم
٢٢٥-	حكاية غريق (رواية)	جابرييل جارثيا ماركيث	السيد عبدالظاهر السيد
٢٢٦-	أرض المساء وقصائد أخرى	ديڤيد هربت لورانس	طاهر محمد على البربرى

٢٢٧- المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	خوسيه ماريا ديث بوركى	السيد عبدالظاهر عبدالله
٢٢٨- علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت وولف	مارى تيريز عبدالمسيح وخالد حسن
٢٢٩- مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠- عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١- الدرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمى سالوم بيدال	جمال عبدالرحمن
٢٣٢- ما بعد المعلومات	توم ستونير	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣- فكرة الاضمحلال فى التاريخ الغربى	أرثر هيرمان	طلعت الشايب
٢٣٤- الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	فؤاد محمد عكود
٢٣٥- ديوان شمس تبريزى (جـ١)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦- الولاية	ميشيل شودكيفيتش	أحمد الطيب
٢٣٧- مصر أرض الوادى	روبين فيدين	عنايات حسين طلعت
٢٣٨- العولمة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكتاد	ياسر محمد جادالله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩- العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلا رامراز - رايوخ	نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق
٢٤٠- الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	صلاح محجوب إدريس
٢٤١- فى انتظار البرابرة (رواية)	ج . م. كوتزى	ابتسام عبدالله
٢٤٢- سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	صبرى محمد حسن
٢٤٣- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٤٤- الغليان (رواية)	لاورا إسكيبيل	نادية جمال الدين محمد
٢٤٥- نساء مقاتلات	إليزابيتا أديس وآخرون	توفيق على منصور
٢٤٦- مختارات قصصية	جابرييل جارثيا ماركيث	على إبراهيم منوفى
٢٤٧- الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	والتر أرمبرست	محمد طارق الشرقاوى
٢٤٨- حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٤٩- لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	رفعت سلام
٢٥٠- علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ماجدة محسن أباظة
٢٥١- موسوعة علم الاجتماع (جـ٢)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٥٢- رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	على بدران
٢٥٣- تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوفا	حسن بيومى
٢٥٤- أقدم لك: الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥- أقدم لك: أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٦- أقدم لك: ديكارت	ديف روبنسون وكريس جارات	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧- تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	محمود سيد أحمد
٢٥٨- الغجر	سير أنجوس فريزر	عُبادة كُحيلة
٢٥٩- مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	فاروجان كازانجيان
٢٦٠- موسوعة علم الاجتماع (جـ٣)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٦١- رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢- مدينة المعجزات (رواية)	إدواردو مندوثا	محمد أبو العطا
٢٦٣- الكشف عن حافة الزمن	چون جريبين	على يوسف على
٢٦٤- إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	لويس عوض

٢٦٥-	روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦-	مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧-	فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عرودكى
٢٦٨-	ديوان شمس تبريزى (جـ٢)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩-	وسط الجزيرة العربية وشرقها (جـ١)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠-	وسط الجزير العربية وشرقها (جـ٢)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١-	الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢-	الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣-	الأصول الاجتماعية والثقافية لحركة عرابى فى مصر	چوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤-	السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥-	ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦-	فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التلمسانى
٢٧٧-	الچينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨-	البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩-	الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠-	الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١-	الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢-	طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس وولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣-	السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الرءوف اليمبى
٢٨٤-	هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عتمان
٢٨٥-	رحلة خواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٣)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧-	الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨-	الفن الروائى	ديڤيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩-	ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠-	علم اللغة والترجمة	چورج مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ١)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ٢)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣-	مقدمة للأدب العربى	روچر آلن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤-	فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥-	سلطان الأسطورة	چوزيف كامبل وبيل مورين	بدر الديب
٢٩٦-	مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧-	فن النحو بين اليونانية والسريانية	ديونيسيوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨-	مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩-	ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	چين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢-	أقدم لك: فنجنشتين	چون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٣٠٣-	أقدم لك: بوذا	چين هوب وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤-	أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥-	الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٣٠٦-	الحماسة: النقد الكانطى للتاريخ	چان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٣٠٧-	أقدم لك: الشعور	ديڤيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكى
٣٠٨-	أقدم لك: علم الوراثة	ستيف چونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٣٠٩-	أقدم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتى وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٣١٠-	أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٣١١-	مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجوود	فاطمة إسماعيل
٣١٢-	روح الشعب الأسود	وليم ديبويس	أسعد حليم
٣١٣-	أمثال فلسطينية (شعر)	خايير بيان	محمد عبدالله الجعيدى
٣١٤-	مارسيل دوشامب: الفن كعدم	چانيس مينيك	هويدا السباعى
٣١٥-	جرامشى فى العالم العربى	ميشيل بروندينو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٣١٦-	محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٣١٧-	بلا غد	س. شير لايموڤا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٣١٨-	الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٣١٩-	صور دريدا	جايترى سبيڤاك وكرستوفر نوريس	حسام نايل
٣٢٠-	لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٣٢١-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ١)	ليڤى برو ڤنسال	بإشراف: صلاح فضل
٣٢٢-	وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو بوچين كلينباور	خالد مفلح حمزة
٣٢٣-	فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٣٢٤-	اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٣٢٥-	عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كرستين يوسف
٣٢٦-	المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٣٢٧-	مختارات شعرية مترجمة (جـ١)	نخبة	توفيق على منصور
٣٢٨-	يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٢٩-	رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٣٣٠-	كل شىء عن التمثيل الصامت	مارڤن شبرد	سامى صلاح
٣٣١-	عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٣٣٢-	شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٣٣٣-	الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٣٣٤-	لقطات من المستقبل	أرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣٥-	عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٣٣٦-	متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٣٣٧-	فلسفة الولاء	چوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٣٣٨-	نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٣٣٩-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٣)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٤٠-	اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

٣٤١- قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا ريلكه	حسن حلمى
٣٤٢- سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٤٣- العالم البرجوازى الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٣٤٤- الموت فى الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٣٤٥- الركض خلف الزمان (شعر)	يونه ندائى	يوسف عبد الفتاح فرج
٣٤٦- سحر مصر	رشاد رشدى	جمال الجزيرى
٣٤٧- الصبية الطائشون (رواية)	جان كوكتو	بكر الحلو
٣٤٨- المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ١)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٤٩- دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	آرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٣٥٠- بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٣٥١- مبادئ المنطق	چوزايا رويس	أحمد الانصارى
٣٥٢- قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٣٥٣- الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٤- الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٥- التيارات السياسية فى إيران المعاصرة	حچت مرتجى	محمود علاوى
٣٥٦- الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعى
٣٥٧- متون هرمس	تيموثى فريك وبيتر غاندى	عمر الفاروق عمر
٣٥٨- أمثال الهوسا العامية	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٣٥٩- محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشارونى
٣٦٠- أنثروبولوچيا اللغة	أندريه چاكوب ونويلا باركان	ليلى الشربينى
٣٦١- التصحر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاور
٣٦٢- تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٣٦٣- حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد چيبسون	صبرى محمد حسن
٣٦٤- حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٣٦٥- سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٣٦٦- نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٣٦٧- القلم الجرىء	مجموعة من المؤلفين	البرّاق عبدالهادى رضا
٣٦٨- المصطلح السردى: معجم مصطلحات	چيرالد پرنس	عابد خزندار
٣٦٩- المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٣٧٠- الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٣٧١- المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ٢)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٧٢- عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٣٧٣- كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفى
٣٧٤- اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٣٧٥- الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٣٧٦- الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	چان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٣٧٧- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٤)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٧٨- المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

٢٧٩-	ملك فى الحديقة (رواية)	سنيل باث	جمال عبدالرحمن
٢٨٠-	حديث عن الخسارة	جونتر جراس	شيرين عبدالسلام
٢٨١-	أساسيات اللغة	ر. ل. تراسك	رانيا إبراهيم يوسف
٢٨٢-	تاريخ طبرستان	بهاء الدين محمد اسفنديار	أحمد محمد نادى
٢٨٣-	هدية الحجاز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨٤-	القصص التى يحكيها الأطفال	سوزان إنجيل	إيزابيل كمال
٢٨٥-	مشترى العشق (رواية)	محمد على بهزادراد	يوسف عبدالفتاح فرج
٢٨٦-	دفاعًا عن التاريخ الأدبى النسوى	جانيت تود	ريهام حسين إبراهيم
٢٨٧-	أغنيات وسوناتات (شعر)	چون دن	بهاء چاهين
٢٨٨-	مواعظ سعدى الشيرازى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٢٨٩-	تفاهم وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٩٠-	الأرشيفات والمدن الكبرى	إم. فى. روبرتس	عثمان مصطفى عثمان
٢٩١-	الحافلة الليلكية (رواية)	مايف بينشى	منى الدروبى
٢٩٢-	مقامات ورسائل أندلسية	فرناندو دى لاجرانجا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٩٣-	فى قلب الشرق	ندوة لويس ماسينيون	زينب محمود الخضيرى
٢٩٤-	القوى الأربع الأساسية فى الكون	پول ديڤيز	هاشم أحمد محمد
٢٩٥-	آلام سياوش (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
٢٩٦-	السافاك	تقى نجارى راد	محمود علاوى
٢٩٧-	أقدم لك: نيتشه	لورانس جين وكيتى شين	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٨-	أقدم لك: سارتر	فيليپ تودى وهوارد ريد	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٩-	أقدم لك: كامى	ديڤيد ميروفتش وآلن كوركس	إمام عبدالفتاح إمام
٤٠٠-	مومو (رواية)	ميشائيل إنده	باهر الجوهرى
٤٠١-	أقدم لك: علم الرياضيات	زياودن ساردر وآخرون	ممدوح عبد المنعم
٤٠٢-	أقدم لك: ستيفن هوكنج	ج. ب. ماك إيڤوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٠٣-	ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان)	تودور شتورم وجوتفرد كولر	عماد حسن بكر
٤٠٤-	تعويذة الحسى	ديڤيد إبرام	ظبية خميس
٤٠٥-	إيزابيل (رواية)	أندريه جيد	حمادة إبراهيم
٤٠٦-	المستعربون الإسبان فى القرن ١٩	مانويلا مانتاناريس	جمال عبد الرحمن
٤٠٧-	الأدب الإسبانى المعاصر بأقلام كتابه	مجموعة من المؤلفين	طلعت شاهين
٤٠٨-	معجم تاريخ مصر	جوان فوتشركنج	عنان الشهاوى
٤٠٩-	انتصار السعادة	برتراند راسل	إلهامى عمارة
٤١٠-	خلاصة القرن	كارل بوبر	الزواوى بغورة
٤١١-	همس من الماضى	چينيفر أكرمان	أحمد مستجير
٤١٢-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ٢)	ليڤى بروڤنسال	بإشراف: صلاح فضل
٤١٣-	أغنيات المنفى (شعر)	ناظم حكمت	محمد البخارى
٤١٤-	الجمهورية العالمية للآداب	باسكال كازانوڤا	أمل الصبان
٤١٥-	صورة كوكب (مسرحية)	فريدريش دورينمات	أحمد كامل عبدالرحيم
٤١٦-	مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر	أ. أ. رتشاردز	محمد مصطفى بدوى

٤١٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨-	سياسات الزمر الحاكمة فى مصر العثمانية	چين هاثواى	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩-	العصر الذهبى للإسكندرية	چون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠-	مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	ڤولتير	الطيب بن رجب
٤٢١-	الولاء والقيادة فى المجتمع الإسلامى الأول	روى متحدة	أشرف كيلانى
٤٢٢-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣-	إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤-	لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥-	من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦-	الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧-	بانديراس الطاغية (رواية)	باى إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨-	الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩-	أقدم لك: هيجل	ليود سپنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠-	أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليموفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١-	أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢-	أقدم لك: ماكياڤللى	پاتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣-	أقدم لك: جويس	ديڤيد نوريس وكارل فلنت	حمدى الجابرى
٤٣٤-	أقدم لك: الرومانسية	دونكان هيث وچودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥-	توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زربرج	ناجى رشوان
٤٣٦-	تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كوبلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧-	رحالة هندى فى بلاد الشرق العربى	شبلى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨-	بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩-	موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠-	قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروستاد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١-	رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢-	حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣-	اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستيغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤-	أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥-	حول وزن الشعر	پرويز ناتل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦-	التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧-	ملحمة السِّيد	تراث شعبى إسبانى	الطاهر أحمد مكى
٤٤٨-	الفلاحون (ميراث الترجمة)	الأب عيروط	محى الدين اللبان ووليم داوود مرقس
٤٤٩-	أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠-	أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١-	أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن ڤان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢-	أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إبجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣-	القاهرة: إقامة مدينة حديثة	چان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدهان
٤٥٤-	خمسون عامًا من السينما الفرنسية	رينيه بريدال	سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مجـ٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسنى (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء فى الفكر السياسى الغربى	سوزان موللر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكان	داريان ليدر وجودى جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوربون	عبدالرشيد الصادق محمودى	عبدالرشيد الصادق محمودى
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلة	مايكل بارنتى	حصة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزبيرج	جمال الرفاعى
٤٦٦-	حكايات حب وبطولات فرعونية	ڤيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسى والنظرة السياسية	ستيفين ديلو	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	چوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدى عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضى والجودة البيئية	جارى م. بيرزنسكى وآخرون	محمد السيد النتة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرازق إبراهيم
٤٧٢-	دون كيخوتى (القسم الأول)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	دون كيخوتى (القسم الثانى)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	بام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	ڤرچينيا دانيلسون	عادل هلال عنانى
٤٧٦-	أرض الحبايب بعيدة: بيرم التونسى	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلانى
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لى شى دونج	عبد العزيز حمدى
٤٧٩-	المقهـــى (مسرحية)	لاو شه	عبد العزيز حمدى
٤٨٠-	تساى ون جى (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدى
٤٨١-	بردة النبى	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير چاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة چامبل	أحمد الشامى
٤٨٤-	جمالية التلقى	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحليم عبدالغنى رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد آبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذى كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩-	هُسرل: الفلسفة علمًا دقيقًا	إدموند هُسرل	محمود رجب
٤٩٠-	أسمار الببغاء	محمد قادرى	عبد الوهاب علوب
٤٩١-	نصوص قصصية من روائع الأدب الأفريقى	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢-	محمد على مؤسس مصر الحديثة	چى ڤارچيت	محمد رفعت عواد

٤٩٣-	خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد پالمر	محمد صالح الضالع
٤٩٤-	كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
٤٩٥-	اللوبى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
٤٩٦-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٤٩٧-	العلمانية والنوع والدولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
٤٩٨-	النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريودز	أحمد على بدوى
٤٩٩-	تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	فيصل بن خضراء
٥٠٠-	فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز رووكى	طلعت الشايب
٥٠١-	تاريخ النساء فى الغرب (جـ١)	أرثر جولد هامر	سحر فراج
٥٠٢-	أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
٥٠٣-	مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
٥٠٤-	كتابات أساسية (جـ١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٥-	كتابات أساسية (جـ٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٦-	ربما كان قديسًا (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥٠٧-	سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهيم
٥٠٨-	المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقى جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٥٠٩-	الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	أدم صبرة	قاسم عبده قاسم
٥١٠-	الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولدونى	عبدالرازق عيد
٥١١-	كوكب مرقَّع (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥١٢-	كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريجان	جمال عبد الناصر
٥١٣-	العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
٥١٤-	مدخل إلى النظرية الأدبية	چونثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
٥١٥-	من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
٥١٦-	إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطون ودونا باوندى	صبرى محمد حسن
٥١٧-	نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٥١٨-	استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
٥١٩-	محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٥٢٠-	الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
٥٢١-	قاموس تراجم مصر الحديثة	أرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
٥٢٢-	إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
٥٢٣-	الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٥٢٤-	الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٥٢٥-	موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس چونسون	نادية رفعت
٥٢٦-	أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كرول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد
٥٢٧-	أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
٥٢٨-	أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفِلْ إيڤانز	جمال الجزيرى
٥٢٩-	بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ
٥٣٠-	مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه چينو	عمر الفاروق عمر

٥٣١- ما الذى حَدَثَ فى «حَدَث» ١١ سبتمبر؟	جاك دريدا	صفاء فتحى
٥٣٢- المغامرُ والمستشرق	هنرى لورنس	بشير السباعى
٥٣٣- تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوى
٥٣٤- الإسلاميون الجزائريون	سيڤرين لابا	حمادة إبراهيم
٥٣٥- مخزن الأسرار (شعر)	نظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
٥٣٦- الثقافات وقيم التقدم	صمويل هنتنجتون ولورانس هاريزون	شوقى جلال
٥٣٧- للحب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالغفار مكاوى
٥٣٨- النفس والآخر فى قصص يوسف الشارونى	كيت دانيلر	محمد الحديدى
٥٣٩- خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحى
٥٤٠- توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رءوف عباس
٥٤١- هى تتخيل وهلاوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢- قصص مختارة من الأدب اليونانى الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣- أقدم لك: السياسة الأمريكية	باتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤- أقدم لك: ميلانى كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدى الجابرى
٥٤٥- يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦- ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق على منصور
٥٤٧- أقدم لك: بارت	فيليب تودى وآن كورس	جمال الجزيرى
٥٤٨- أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزبرن وبورن فان لون	حمدى الجابرى
٥٤٩- أقدم لك: علم العلامات	بول كوبلى وليتاجانز	جمال الجزيرى
٥٥٠- أقدم لك: شكسبير	نيك جروم وبيرو	حمدى الجابرى
٥٥١- الموسيقى والعولمة	سايمون ماندى	سمحة الخولى
٥٥٢- قصص مثالية	ميجيل دى ثربانتس	على عبد الرءوف البمبى
٥٥٣- مدخل للشعر الفرنسى الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤- مصر فى عهد محمد على	عفاف لطفى السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥- الإستراتيجية الأمريكية للقرن الحادى والعشرين	أناتولى أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالى
٥٥٦- أقدم لك: جان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدى الجابرى
٥٥٧- أقدم لك: الماركيز دى ساد	ستوارت هود وجراهام كرولى	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨- أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردارويورين ڤان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩- الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجى	عبدالحى أحمد سالم
٥٦٠- صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦١- جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦٢- بلايين وبلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣- ورود الخريف (مسرحية)	خاثينتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٤- عُش الغريب (مسرحية)	خاثينتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٥- الشرق الأوسط المعاصر	ديبورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحميد أحمد
٥٦٦- تاريخ أوروبا فى العصور الوسطى	موريس بيشوب	على السيد على
٥٦٧- الوطن المغتصب	مايكل رايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٨- الأصولى فى الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩- موقع الثقافة	هومى بابا	ثائر ديب
٥٧٠- دول الخليج الفارسى	سير روبرت هاى	يوسف الشارونى
٥٧١- تاريخ النقد الإسبانى المعاصر	إيميليا دى ثوليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢- الطب فى زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣- أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتى	جمال الجزيرى
٥٧٤- مصر القديمة فى عيون الإيرانيين	حسن بيرنيا	علاء الدين السباعى
٥٧٥- الاقتصاد السياسى للعولمة	نجير وودز	أحمد محمود
٥٧٦- فكر ثربانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشرى محمد
٥٧٧- مغامرات بينوكيو	كارلو كولودى	محمد قدرى عمارة
٥٧٨- الجماليات عند كيتس وهنت	أيومى ميزوكوشى	محمد إبراهيم وعصام عبد الرءوف
٥٧٩- أقدم لك: تشومسكى	چون ماهر وچودى جرونز	محيى الدين مزيد
٥٨٠- دائرة المعارف الدولية (مج١)	چون فيزر وپول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٥٨١- الحمقى يموتون (رواية)	ماريو بوزو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢- مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣- الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤- سفر (رواية)	محمود دولت أبادى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥- الأمير احتجاب (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦- السينما العربية والأفريقية	ليزبيث مالكموس وروى آرمز	سهام عبد السلام
٥٨٧- تاريخ تطور الفكر الصينى	مجموعة من المؤلفين	عبدالعزيز حمدى
٥٨٨- أمنحوتپ الثالث	أنييس كابرول	ماهر جويجاتى
٥٨٩- تمبكت العجيبة	فيلكس ديبوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠- أساطير من الموروثات الشعبية الفنلندية	نخبة	محمود مهدى عبدالله
٥٩١- الشاعر والمفكر	هوراتيوس	على عبدالتواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢- الثورة المصرية (جـ١)	محمد صبرى السوربونى	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣- قصائد ساحرة	پول ڤاليرى	بكر الحلو
٥٩٤- القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزى
٥٩٥- الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ٢)	إكواڤو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦- الصحة العقلية فى العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧- مسلمو غرناطة	خوليو كاروباروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨- مصر وكنعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومى على قنديل
٥٩٩- فلسفة الشرق	هرداد مهرين	محمود علاوى
٦٠٠- الإسلام فى التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١- النسوية والمواطنة	ريان ڤوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلى
٦٠٢- ليوتار:نحو فلسفة ما بعد حداثية	چيمس وليامز	إيمان عبدالعزيز
٦٠٣- النقد الثقافى	آرثر أيزابرجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسى
٦٠٤- الكوارث الطبيعية (مج١)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٦٠٥- مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زيبروسكى (الصغير)	مصطفى إبراهيم فهمى
٦٠٦- قصة البردى اليونانى فى مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى
٦٠٧- قلب الجزيرة العربية (جـ١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨- قلب الجزيرة العربية (جـ٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن

٦٠٩-	الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال
٦١٠-	العمارة المدجنة	رفائيل لويث جوثمان	على إبراهيم منوفى
٦١١-	النقد والأيديولوچية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح
٦١٢-	رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس
٦١٣-	السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب
٦١٤-	بيت الأقصر الكبير(رواية)	فوزية أسعد	منى قطان
٦١٥-	عرض الأحداث التى وقعت فى بغداد من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩	أليس بسيرينى	محمد رفعت عواد
٦١٦-	أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود
٦١٧-	الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود
٦١٨-	نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا
٦١٩-	مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى
٦٢٠-	السلام الصليبى	توماش ماستناك	بشير السباعى
٦٢١-	رباعيات الخيام (ميراث الترجمة)	عمر الخيام	محمد السباعى
٦٢٢-	أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى
٦٢٣-	نوادر جحا الإيرانى	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح
٦٢٤-	شعر المرأة الأفريقية	نخبة	غادة الحلوانى
٦٢٥-	الجرح السرى	چان چينيه	محمد برادة
٦٢٦-	مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	نخبة	توفيق على منصور
٦٢٧-	حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب
٦٢٨-	أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى
٦٢٩-	قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولاس جويات	عزة الخميسى
٦٣٠-	سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن
٦٣١-	مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب
٦٣٢-	المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	دولورس برامون	رانيا محمد
٦٣٣-	الحب وفنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم
٦٣٤-	مكتبة الإسكندرية	روى ماكلويد وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنساوى
٦٣٥-	التثبيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم
٦٣٦-	حج يولندة	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال
٦٣٧-	مصر الخديوية	ف. روبرت هنتر	بدر الرفاعى
٦٣٨-	الديمقراطية والشعر	روبرت بن وارين	فؤاد عبد المطلب
٦٣٩-	فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى
٦٤٠-	ألكسياد	الأميرة أنّاكومنينا	حسن حبشى
٦٤١-	برتراند رسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة
٦٤٢-	أقدم لك: داروين والتطور	چوناثان ميلر وبورين ڤان لون	ممدوح عبد المنعم
٦٤٣-	سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدريابادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٦٤٤-	العلوم عند المسلمين	هوارد د.تيرنر	فتح الله الشيخ
٦٤-	السياسة الخارجية الأمريكية ومصادرها الداخلية	تشارلز كجلى ويوچين ويتكوف	عبد الوهاب علوب
٦٤٦-	قصة الثورة الإيرانية	سپهر ذبيح	عبد الوهاب علوب

٦٤٧- رسائل من مصر	چون نينيه	فتحى العشرى
٦٤٨- بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت
٦٤٩- الخوف وقصص خرافية أخرى	چى دى موپاسان	سحر يوسف
٦٥٠- الدولة والسلطة والسياسة فى الشرق الأوسط	روچر أوين	عبد الوهاب علوب
٦٥١- ديليسبس الذى لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان
٦٥٢- آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين
٦٥٣- مدرسة الطغاة (مسرحية)	إيريش كستنر	سمير جريس
٦٥٤- أساطير شعبية من أوزبكستان (جـ١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسى
٦٥٥- أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه
٦٥٦- خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساسترى	ممدوح البستاوى
٦٥٧- محاكم التفتيش والموريسكيون	مرثيديس غارثيا أرينال	خالد عباس
٦٥٨- حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبرى التهامى
٦٥٩- قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبداللطيف عبدالحليم
٦٦٠- نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد
٦٦١- روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبرى التهامى
٦٦٢- رحلة إلى الجنور	داسو سالدييار	صبرى التهامى
٦٦٣- امرأة عادية	ليوسيل كليفتون	أحمد شافعى
٦٦٤- الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وإنا راى هارك	عصام زكريا
٦٦٥- عوالم أخرى	پول داڤيز	هاشم أحمد محمد
٦٦٦- تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	ولفجانج اتش كليمن	جمال عبد الناصر ومدحت الجيار وجمال جاد الرب
٦٦٧- الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربى	ألڤن جولدنر	على ليلة
٦٦٨- ثقافات العولمة	فريدريك چيمسون وماساو ميوشى	ليلى الجبالى
٦٦٩- ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلى
٦٧٠- أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بِكر	ماهر البطوطى
٦٧١- قل لى كم مضى على رحيل القطار؟	چيمس بولدوين	على عبدالأمير صالح
٦٧٢- مختارات من الشعر الفرنسى للأطفال	نخبة	إبتهال سالم
٦٧٣- ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحفناوى
٦٧٤- ديوان الإمام الخمينى	آية الله العظمى الخمينى	محمد علاء الدين منصور
٦٧٥- أثينا السوداء (جـ٢، مج١)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٦- أثينا السوداء (جـ٢، مج٢)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٧- تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج١)	إدوارد جرانڤيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٨- تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج٢)	إدوارد جرانڤيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٩- مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور
٦٨٠- المدينة الفاضلة (ميراث الترجمة)	كارل ل. بيكر	محمد شفيق غربال
٦٨١- هل يوجد نص فى هذا الفصل؟	ستانلى فش	أحمد الشيمى
٦٨٢- نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكرى	صبرى محمد حسن
٦٨٣- سكين واحد لكل رجل (رواية)	تى. م. ألوكو	صبرى محمد حسن
٦٨٤- الأعمال القصصية الكاملة (أنا كندا) (جـ١)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى

٦٨٥-	الأعمال القصصية الكاملة (الصحراء) (جـ٢)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٦-	امرأة محاربة (رواية)	ماكسين هونج كنجستون	سحر توفيق
٦٨٧-	محبوبة (رواية)	فتانة حاج سيد جوادى	ماجدة العنانى
٦٨٨-	الانفجارات الثلاثة العظمى	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	فتح الله الشيخ وأحمد السماحى
٦٨٩-	الملف (مسرحية)	تادووش روجيفيتش	هناء عبد الفتاح
٦٩٠-	محاكم التفتيش فى فرنسا	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩١-	ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩٢-	أقدم لك: الوجودية	ريتشارد أبيجانسى وأوسكار زاريت	حمدى الجابرى
٦٩٣-	أقدم لك: القتل الجماعى (المحرقة)	حائيم برشيت وآخرون	جمال الجزيرى
٦٩٤-	أقدم لك: دريدا	چيف كولينز وبيل مايبلين	حمدى الجابرى
٦٩٥-	أقدم لك: رسل	ديڤ روبنسون وچودى جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٦-	أقدم لك: روسو	ديڤ روبنسون وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٧-	أقدم لك: أرسطو	روبرت ودفين وچودى جروفس	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٨-	أقدم لك: عصر التنوير	ليود سبنسر وأندرزيجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٩-	أقدم لك: التحليل النفسى	إيڤان وارد وأوسكار زارايت	جمال الجزيرى
٧٠٠-	الكاتب وواقعه	ماريو بارجاس يوسا	بسمة عبدالرحمن
٧٠١-	الذاكرة والحداثة	وليم رود ڤيڤيان	منى البرنس
٧٠٢-	مدونة چوستنيان فى الفقه الرومانى (ميراث الترجمة)	چوستنيان	عبد العزيز فهمى
٧٠٣-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٢)	إدوارد جرانڤيل براون	أمين الشواربى
٧٠٤-	فيه ما فيه	مولانا جلال الدين الرومى	محمد علاء الدين منصور وآخرون
٧٠٥-	فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	الإمام الغزالى	عبدالحميد مدكور
٧٠٦-	الشفرة الوراثية وكتاب التحولات	چونسون ف. يان	عزت عامر
٧٠٧-	أقدم لك: ڤالتر بنيامين	هوارد كاليجل وآخرون	وفاء عبدالقادر
٧٠٨-	فراعنة من؟	دونالد مالكولم ريد	رءوف عباس
٧٠٩-	معنى الحياة	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى
٧١٠-	الأطفال والتكنولوچيا والثقافة	إيان هاتشباى وچوموران - إليس	دعاء محمد الخطيب
٧١١-	درة التاج	ميرزا محمد هادى رسوا	هناء عبد الفتاح
٧١٢-	الإلياذة (جـ١) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٣-	الإلياذة (جـ٢) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٤-	حديث القلوب (ميراث الترجمة)	لامنيه	حنا صاوه
٧١٥-	سر تقدم الإنكليز السكسونيين (ميراث الترجمة)	إدمون ديمولان	أحمد فتحى زغلول
٧١٦-	جامعة كل المعارف (جـ٢)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٧-	جامعة كل المعارف (جـ٣)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٨-	جامعة كل المعارف (جـ٥)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٩-	مسرح الأطفال: فلسفة وطريقة	م. جولدبرج	جميلة كامل
٧٢٠-	مداخل إلى البحث فى تعلم اللغة الثانية	دونام چونسون	على شعبان وأحمد الخطيب
٧٢١-	فلسفة المتكلمين فى الإسلام (مج١)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبد الغنى
٧٢٢-	الصفيحة وقصص أخرى	يشار كمال	الصفصافى أحمد القطورى

٧٢٣- تحديات ما بعد الصهيونية	إفرايم نيمنى	أحمد ثابت
٧٢٤- اليسار الفرويدى	پول روبنسون	عبده الريس
٧٢٥- الاضطراب النفسى	چون فيتكس	مى مقلد
٧٢٦- الموريسكيون فى المغرب	غييرمو غوثالبيس بوستو	مروة محمد إبراهيم
٧٢٧- حلم البحر (رواية)	باچين	وحيد السعيد
٧٢٨- العولمة: تدمير العمالة والنمو	موريس آليه	أميرة جمعة
٧٢٩- الثورة الإسلامية فى إيران	صادق زيباكلام	هويدا عزت
٧٣٠- حكايات من السهول الأفريقية	أن جاتى	عزت عامر
٧٣١- النوع: الذكر والأنثى بين التميز والاختلاف	مجموعة من المؤلفين	محمد قدرى عمارة
٧٣٢- قصص بسيطة (رواية)	إنجو شولتسه	سمير جريس
٧٣٣- مأساة عطيل (مسرحية)	وليم شيكسبير	محمد مصطفى بدوى
٧٣٤- بونابرت فى الشرق الإسلامى	أحمد يوسف	أمل الصبان
٧٣٥- فن السيرة فى العربية	مايكل كوبرسون	محمود محمد مكى
٧٣٦- التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ١)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٣٧- الكوارث الطبيعية (مج٢)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٧٣٨- دمشق من عصر ما قبل التاريخ إلى الدولة المملوكية	چيرار دى چورچ	محمد عواد
٧٣٩- دمشق من الإمبراطورية العثمانية حتى الوقت الحاضر	چيرار دى چورچ	محمد عواد
٧٤٠- خطابات السلطة	بارى هندس	مرفت ياقوت
٧٤١- الإسلام وأزمة العصر	برنارد لويس	أحمد هيكل
٧٤٢- أرض حارة	خوسيه لاكوادرا	رزق بهنسى
٧٤٣- الثقافة: منظور داروينى	روبرت أونجر	شوقى جلال
٧٤٤- ديوان الأسرار والرموز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبد الحميد
٧٤٥- المآثر السلطانية	بيك الدنبلى	محمد أبو زيد
٧٤٦- تاريخ التحليل الاقتصادى (مج١)	چوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمى
٧٤٧- الاستعارة فى لغة السينما	تريڤور وايتوك	إيمان عبد العزيز
٧٤٨- تدمير النظام العالمى	فرانسيس بويل	سمير كريم
٧٤٩- إيكولوچيا لغات العالم	ل.ج. كالڤيه	باتسى جمال الدين
٧٥٠- الإلياذة	هوميروس	بإشراف: أحمد عتمان
٧٥١- الإسراء والمعراج فى تراث الشعر الفارسى	نخبة	علاء السباعى
٧٥٢- ألمانيا بين عقدة الذنب والخوف	جمال قارصلى	نمر عاروری
٧٥٣- التنمية والقيم	إسماعيل سراج الدين وآخرون	محسن يوسف
٧٥٤- الشرق والغرب	أنّا مارى شيمل	عبدالسلام حيدر
٧٥٥- تاريخ الشعر الإسبانى خلال القرن العشرين	أندرو ب. دبيكى	على إبراهيم منوفى
٧٥٦- ذات العيون الساحرة	إنريكى خارديبل بونثيلا	خالد محمد عباس
٧٥٧- تجارة مكة	پاتريشيا كرون	آمال الروبى
٧٥٨- الإحساس بالعولمة	بروس روبنز	عاطف عبدالحميد
٧٥٩- النثر الأردى	مولوى سيد محمد	جلال الحفناوى
٧٦٠- الدين والتصور الشعبى للكون	السيد الأسود	السيد الأسود

٧٦١-	جيوب مثقلة بالحجارة (رواية)	فيرچينيا وولف	فاطمة ناعوت
٧٦٢-	المسلم عدواً و صديقاً	ماريا سوليداد	عبدالعال صالح
٧٦٣-	الحياة فى مصر	أنريكو بيا	نجوى عمر
٧٦٤-	ديوان غالب الدهلوى (شعر غزل)	غالب الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٥-	ديوان خواجه الدهلوى (شعر تصوف)	خواجه مير درد الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٦-	الشرق المتخيل	تييرى هنتش	غازى برو وخليل أحمد خليل
٧٦٧-	الغرب المتخيل	نسيب سمير الحسينى	غازى برو
٧٦٨-	حوار الثقافات	محمود فهمى حجازى	محمود فهمى حجازى
٧٦٩-	أدباء أحياء	فريدريك هتمان	رندا النشار وضياء زاهر
٧٧٠-	السيدة بيرفيكتا	بينيتو بيريث جالدوس	صبرى التهامى
٧٧١-	السيد سيجوندو سومبرا	ريكاردو جويرالديس	صبرى التهامى
٧٧٢-	بريخت ما بعد الحداثة	إليزابيث رايت	محسن مصيلحى
٧٧٣-	دائرة المعارف الدولية (جـ٢)	چون فيزر وبول ستيرجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٧٧٤-	الديموقراطية الأمريكية: التاريخ والمرتكزات	مجموعة من المؤلفين	حسن عبد ربه المصرى
٧٧٥-	مرآة العروس	نذير أحمد الدهلوى	جلال الحفناوى
٧٧٦-	منظومة مصيبت نامه (مج١)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٧٧٧-	الانفجار الأعظم	چيمس إ. ليدسى	عزت عامر
٧٧٨-	صفوة المديح	مولانا محمد أحمد ورضا القادرى	حازم محفوظ
٧٧٩-	خيوط العنكبوت وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم وسارة تاكاهاشى
٧٨٠-	من أدب الرسائل الهندية حجاز ١٩٣٠	غلام رسول مهر	سمير عبد الحميد إبراهيم
٧٨١-	الطريق إلى بكين	هدى بدران	نبيلة بدران
٧٨٢-	المسرح المسكون	مارڤن كارلسون	جمال عبد المقصود
٧٨٣-	العولمة والرعاية الإنسانية	ڤيك چورج وبول ويلدنج	طلعت السروجى
٧٨٤-	الإساءة للطفل	ديڤيد أ. وولف	جمعة سيد يوسف
٧٨٥-	تأملات عن تطور ذكاء الإنسان	كارل ساجان	سمير حنا صادق
٧٨٦-	المذنبة (رواية)	مارجريت أتوود	سحر توفيق
٧٨٧-	العودة من فلسطين	جوزيه بوفيه	إيناس صادق
٧٨٨-	سر الأهرامات	ميروسلاف فرنر	خالد أبو اليزيد البلتاجى
٧٨٩-	الانتظار (رواية)	هاچين	منى الدروبى
٧٩٠-	الفرانكفونية العربية	مونيك بونتو	جيهان العيسوى
٧٩١-	العطور ومعامل العطور فى مصر القديمة	محمد الشيمى	ماهر جويجاتى
٧٩٢-	دراسات حول القصص القصيرة لإدريس ومحفوظ	منى ميخائيل	منى إبراهيم
٧٩٣-	ثلاث رؤى للمستقبل	چون جريڤيس	رءوف وصفى
٧٩٤-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ٢)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٩٥-	مختارات من الشعر الإسبانى (جـ١)	نخبة	على عبد الرءوف البمبى
٧٩٦-	آفاق جديدة فى دراسة اللغة والذهن	نعوم تشومسكى	حمزة المزينى
٧٩٧-	الرؤية فى ليلة معتمة (شعر)	نخبة	طلعت شاهين
٧٩٨-	الإرشاد النفسى للأطفال	كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد	سميرة أبو الحسن

٧٩٩-	سلم السنوات	أن تيلر	عبد الحميد فهمى الجمال
٨٠٠-	قضايا فى علم اللغة التطبيقى	ميشيل ماكارثى	عبد الجواد توفيق
٨٠١-	نحو مستقبل أفضل	تقرير دولى	بإشراف: محسن يوسف
٨٠٢-	مسلمو غرناطة فى الآداب الأوروبية	ماريا سوليداد	شرين محمود الرفاعى
٨٠٣-	التغيير والتنمية فى القرن العشرين	توماس پاترسون	عزة الخميسى
٨٠٤-	سوسيولوجيا الدين	دانييل هيرڤيه-ليجيه وچان بول ويلام	درويش الحلوجى
٨٠٥-	من لا عزاء لهم (رواية)	كازو إيشيجورو	طاهر البربرى
٨٠٦-	الطبقة العليا المصرية	ماجدة بركة	محمود ماجد
٨٠٧-	يحى حقى: تشريح مفكر مصرى	ميريام كوك	خيرى دومة
٨٠٨-	الشرق الأوسط والولايات المتحدة	ديڤيد دابليو ليش	أحمد محمود
٨٠٩-	تاريخ الفلسفة السياسية (جـ١)	ليو شتراوس وجوزيف كروپسى	محمود سيد أحمد
٨١٠-	تاريخ الفلسفة السياسية (جـ٢)	ليو شتراوس وجوزيف كروپسى	محمود سيد أحمد
٨١١-	تاريخ التحليل الاقتصادى (مج٢)	جوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨١٢-	تأمل العالم: الصورة والأسلوب فى الحياة الاجتماعية	ميشيل مافيزولى	فريد الزاهى
٨١٣-	لم أخرج من ليلى (رواية)	آنى إرنو	نورا أمين
٨١٤-	الحياة اليومية فى مصر الرومانية	نافتال لويس	آمال الروبى
٨١٥-	فلسفة المتكلمين (مج٢)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبدالغنى
٨١٦-	العدو الأمريكى	ڤيليپ روچيه	بدر الدين عرودكى
٨١٧-	مائدة أفلاطون: كلام فى الحب	أفلاطون	محمد لطفى جمعة
٨١٨-	الحرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ١)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨١٩-	الحرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ٢)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨٢٠-	هملت (مسرحية) (ميراث الترجمة)	وليم شكسبير	طانيوس أفندى
٨٢١-	هفت بيكر (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٨٢٢-	فن الرباعى (شعر)	نخبة	محمد نور الدين عبد المنعم
٨٢٣-	وجه أمريكا الأسود (شعر)	نخبة	أحمد شافعى
٨٢٤-	لغة الدراما	داڤيد برتش	ربيع مفتاح
٨٢٥-	عصر النهضة فى إيطاليا (جـ١) (ميراث الترجمة)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٦-	عصر النهضة فى إيطاليا (جـ١) (ميراث الترجمة)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٧-	أهل مطروح: البدو والمستوطنون والذين يقضون العطلات	دونالد پ.كول وثريا تركى	محمد على فرج
٨٢٨-	النظرية النسبية (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين	رمسيس شحاتة
٨٢٩-	مناظرة حول الإسلام والعلم	إرنست رينان وجمال الدين الأفغانى	مجدى عبد الحافظ
٨٣٠-	رق العشق	حسن كريم بور	محمد علاء الدين منصور
٨٣١-	تطور علم الطبيعة (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين وليوپولد إنفلد	محمد النادى وعطية عاشور
٨٣٢-	تاريخ التحليل الاقتصادى (جـ٣)	چوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨٣٣-	الفلسفة الألمانية	ڤرنر شميدرس	محسن الدمرداش
٨٣٤-	كنز الشعر	ذبيح الله صفا	محمد علاء الدين منصور
٨٣٥-	تشيخوف: حياة فى صور	بيتر أوربان	علاء عزمى
٨٣٦-	بين الإسلام والغرب	مرثيدس غارثيا	ممدوح البستاوى

٨٣٧-	عناكب فى المصيدة	ناتاليا ڤيكو	على فهمى عبدالسلام
٨٣٨-	فى تفسير مذهب بوش ومقالات أخرى	نعوم تشومسكى	لبنى صبرى
٨٣٩-	أقدم لك: النظرية النقدية	ستيوارت سين وبورين ڤان لون	جمال الجزيرى
٨٤٠-	الخواتم الثلاثة	جوتهولد ليسينج	فوزية حسن
٨٤١-	هملت: أمير الدانمارك	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٨٤٢-	منظومة مصيبت نامه (مج٢)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٨٤٣-	من روائع القصيد الفارسى	نخبة	محمد علاء الدين منصور
٨٤٤-	دراسات فى الفقر والعولمة	كريمة كريم	سمير كريم
٨٤٥-	غياب السلام	نيكولاس جويات	طلعت الشايب
٨٤٦-	الطبيعة البشرية	ألفريد آدلر	عادل نجيب بشرى
٨٤٧-	الحياة بعد الرأسمالية	مايكل ألبرت	أحمد محمود
٨٤٨-	تاريخ الدولة العربية (ميراث الترجمة)	يوليوس فلهاوزن	عبد الهادى أبو ريدة
٨٤٩-	سونيتات شكسبير	وليم شكسبير	بدر توفيق
٨٥٠-	الخيال، الأسلوب، الحداثة	مقالات مختارة	جابر عصفور
٨٥١-	الطب التجريبى (ميراث الترجمة)	كلود برنار	يوسف مراد
٨٥٢-	العلم والحقيقة	ريتشارد دوكنز	مصطفى إبراهيم فهمى
٨٥٣-	العمارة فى الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج١)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٤-	العمارة فى الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج٢)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٥-	فهم الاستعارة فى الأدب	چيرارد ستيم	محمد أحمد حمد
٨٥٦-	القضية الموريسكية من وجهة نظر أخرى	فرانثيسكو ماركيث يانو بيانويا	عائشة سويلم
٨٥٧-	نادچا (رواية)	أندريه بريتون	كامل عويد العامرى
٨٥٨-	جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية	ثيو هرمانز	بيومى قنديل
٨٥٩-	السياسة فى الشرق القديم	إيف شيمل	مصطفى ماهر
٨٦٠-	مصر وأوروبا	ڤان بملن	عادل صبحى تكلا
٨٦١-	الإسلام والمسلمون فى أمريكا	چين سميث	محمد الخولى
٨٦٢-	ببغاء الكاكادو	أرتور شنيتسلر	محسن الدمرداش
٨٦٣-	لقاء بالشعراء	على أكبر دلفى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٤-	أوراق فلسطينية	دورين إنجرامز	عبد الرحيم الرفاعى
٨٦٥-	فكرة الثقافة	تيرى إيجلتون	شوقى جلال
٨٦٦-	رسائل خمس فى الآفاق والأنفس	مجموعة من المؤلفين	محمد علاء الدين منصور
٨٦٧-	المهمة الاستوائية (رواية)	ديڤيد مايلو	صبرى محمد حسن
٨٦٨-	الشعر الفارسى المعاصر	ساعد باقرى ومحمد رضا محمدى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٩-	تطور الثقافة	روبن دونبار وآخرون	شوقى جلال
٨٧٠-	عشر مسرحيات (جـ١)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧١-	عشر مسرحيات (جـ٢)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧٢-	كتاب الطاو	لاوتسو	محسن فرجانى
٨٧٣-	معلمون لمدارس المستقبل	تقرير صادر عن اليونسكو	بهاء شاهين

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٧٣٩٣ / ٢٠٠٥